DIDACTICA EDUCAȚIEI VIZUALE
(curs 2012)

Autor : lector univ. dr. psih. Cioca Vasile

1 INTRODUCERE SAU DE CE ESTE NEVOIE DE EDUCAȚIE VIZUALĂ

În plin postmodernism, trăim într-o lume dominată de vizual, populată în exces cu imagini de diferite feluri, aparţinând interiorităţii umane sau exteriorităţii obiectuale, dar mai ales intervalului, construind de fapt legături/relaţii, mai mult sau mai puţin fluide, mai mult sau mai puţin evidente, dar întotdeauna existente între cele două universuri, constituind o adevărată imagerie: desene de copii şi artişti, fotografii, imagini de presă, picturi, reclame, afişe, spoturi publicitare, filme, imagini tv în direct, imagini digitale, ilustraţii, timbre, bancnote, ambalaje garnisite cu imagini, semne de circulaţie, umbre, oglindiri, imagini urme, imagini video, radiografii, encefalograme, seismograme, imagini tridimensionale (mulaje, statui, holograme, bazoreliefuri etc.), diagrame, pictograme, logo-uri, hărţi, scheme, siluete, imagini microscopice, în infraroşu etc., ca imagini exterioare/obiectualizate. Pe lângă aceste imagini exterioare sau devenite exterioare o bună parte dintre ele, în marea lor majoritate construite de om cu mîinile sau cu ajutorul diferitelor aparate, noi mai avem acces, simţim, cunoaştem, gândim şi imaginăm, uneori chiar suferim (imaginile patologice) la/prin imagini interne: imagini perceptive, fantasme, imagini mentale, imagini hipnagogice, halucinaţii, imagini delirant-halucinatorii, heautoscopii, metamorfoze corporale, pareidolii, imagini onirice, imagini eidetice etc. Dar şi unele şi celelalte sunt relativ externe sau interne, marea lor majoritate întrunind condiţia intervalului, căci prin intermediul lor luăm cunoştinţă de noi înşine şi percepem realul. Sfera imaginilor dă naştere uniu dublu care se interpune între om şi lume, participând inevitabil cu ceva la fiecare din aceste universuri. Desigur, lumea nu se reduce doar la imagini,

fie ele externe/fizice sau interne/psihice; ea mai este populată cu o mulţime de obiecte, cele mai multe construite de om, dar şi cu obiecte/elemente naturale, cu fiinţe umane, cu sunete şi cuvinte, cu miresme şi gusturi. Dar în această lume populată cu aceste stranii alcătuiri numite fiinţe, lucruri, oameni, mirosuri, gusturi, sunete, cuvinte şi imagini/reprezentări, ultimele tind să prolifereze tot mai mult, să ne acapareze, înlocuind treptat contactul nostru direct tactil/olfactiv/vizual/auditiv cu lumea reală. Şi dacă tot mai mult timp din timpul nostru diurn şi nocturn este ocupat, invadat după unii autori (Sartori 2005) de imagini, fie ele interne, externe sau intervalice, şi dacă ne relaţionăm cu lumea reală tot mai mult prin intermediul imaginilor, nu e firesc să ne întrebăm mai mult, mult mai mult, despre ce este această alcătuire ciudată, despre educaţie şi imagine, despre creativitate şi imagine, despre comunicarea prin imagine, despre imaginile artistice şi relaţiile acestora cu celelalte imagini, despre receptarea imaginilor artistice, despre imagine şi cunoaştere, despre imagine şi vis, despre manipularea prin imagine, despre imageria ştiinţifică şi relaţiile ei cu imaginile artistice, despre imaginile patologice şi relaţiile acestora cu imaginile artistice, despre noile imagini şi videosfera contemporană etc.?

Considerăm că pe tărâm educaţional, în special în cadrul educaţiei vizual-plastice, ar trebui extinse, diversificate zonele de explorare estetică şi jucare creativă, neînpotmolindu-ne doar la imaginile grafice, picturale, sculpturale. Pot fi explorate şi exploatate creativ toate tipurile de imagini artistice (fotografia clasică şi digitală, filmul, imaginea video, imaginea tv., inclusiv imaginea prelucrată pe computer care generează realitatea virtuală), precum şi numeroase alte imagini (perceptive, mintale, onirice, oglindirile, tehnoştiinţifice, halucinaţiile, umbrele, imaginile urmă, imaginile patologice etc.).

Dacă nu vom extinde şi complexifica câmpul de explorare, jucare, înţelegere, cunoaştere a imaginilor şi a relaţiilor acestora cu lumea reală şi cu noi înşine începând de pe băncile şcolii, atunci

profeţiile lui Giovani Sartori despre video-copil ar putea să se adeverească, ajungându-se nu doar la o post-gândire, ci chiar la o mortificare mecanică :

„Acolo unde lumea reală se schimbă şi se transformă în simple imagini, acestea devin la rândul lor nişte fiinţe reale, ce motivează eficient un comportament hipnotic "

(Debord, apud Ion Manolescu, 2003)

Educația vizual-plastică a tinerilor, indiferent de vârsta, sensibilitatea, inteligența, starea lor fizică şi socială, este o „aventură" culturală şi socială de mare responsabilitate pentru profesor. Este o „aventură" în care profesorul de educație plastică este implicat în întregime în orice moment cu tot ce crede, simte, spune şi face, cu întreaga personalitate. După tonul pe care îl adoptă, privirea aruncată, gestica mâinilor şi a corpului, sunetul paşilor, linia modulată pe tablă, imaginea pe care o analizează, explicatia sau incurajarea oferita unui elev, mesajul său poate lua o valoare specifică pentru toți elevii şi are rezonanțe particulare pentru unii dintre ei. Ca şi psihoterapeutul, preotul sau magicianul, profesorul, prin arta sa pedagogică, produce schimbare, influențând, produce noul fără să atingă. Ca să influențeze, ca să dezvolte sensibilități, să promoveze şi să dezvolte comportamente creative, profesorul de educație plastică trebuie să ştie cum, trebuie să intuiască dorințe şi curiozități, să sesizeze sensibilități şi tendințe particulare, uneori mici ciudățenii, să prevadă reacții şi comportamente şi să fie pregătit să le preîntâmpine, rămânând fidel profesiunii sale de credință. Pentru toate acestea profesorul sau viitorul profesor de educație plastică trebuie să se pregătească, să-şi sistematizeze informația de specialitate, să-şi scruteze analitic propria personalitate, să redescopere jocul şi copilăria, să se inspire din experiența proprie şi a altora, să-şi consolideze şi să-şi construiască competențele necesare, să studieze mereu, să fie responsabil, liber interior şi prin urmare creativ si democrat.

Bibliografie :

Lavinia Bârlogeanu, 2001, Psihopedagogia artei. Educaţia estetică, Polirom.

Şuşală, Ion, 2000, Estetica şi psihopedagogia artelor plastice şi design-ului, Ed. Sigma.
Liviu, Antonesei, 1996, Paideia, fundamentele culturale ale educaţiei, Polirom.
Constantin , Cucoş, 2002, Pedagogie, Polirom.

2 ÎN CE CONSTĂ COMPETENȚA PROFESORULUI DE EDUCAȚIE VIZUAL-PLASTICĂ

Competent : care este bine informat intr-un anumit domeniu; care este in masura/capabil sa judece un anumit lucru.
Competenta : capacitatea cuiva de a se pronunta asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoasteri adanci a problemei in discutie.
Competenta didactica (in sens de eficacitate) :
- calitatea transmiterii cunostiintelor;
- competent e profesorul care produce la elevi cele mai multe schimbari dezirabile;
- cel care este capabil sa stimuleze la maximum pe elevi, dezvoltandu-le aptitudinile.

Dimensiuni ale competentei didactice :
- **competenta morala**
- **competenta profesional-stiintifica**
- **competenta psihopedagogica** (capacitatea de a face materialul de invatare accesibil prin gasirea celor mai adecvate metode si mijloace; capacitatea de a intelege elevul, de a patrunde in lumea sa interioara);
- **competenta psihosociala** (ansamblu de capacitati necesare optimizarii relationarii interumane :1.capacitatea de a adopta un rol diferit; 2.capacitatea de a influenta usor grupul de elevi precum si indivizii izolati; 3. capacitatea de a comunica usor si eficient: 4. capacitatea de a stabili usor si adecvat relatii cu ceilalti; 5. capacitatea de a utiliza adecvat puterea si autoritatea; 6. capacitatea de a manui reactiile celuilalt.

Competenta didactica este o dimensiune nu atat intrapersonala cat interpersonala cu multe fatete relationale :
- cognitive
- functional- simpatetice
- comunicationale
- motivationale
- operationale

competenta morala : ansamblu de capacitati ce asigura o buna functionalitate conduitei etico-morale a cadrului didactic.

Competenta profesional - stiintifica : ansamblu de capacitati necesare cunoasterii unui obiect de invatamant. Ce cunostinte detine profesorul de educatie vizuala despre morfologia si sintaxa limbajului plastic; ce tehnici plastice cunoaste si practica; ce cunostinte despre evolutia stilurilor in artele vizuale detine; ce cunostinte are despre imagine si relatiile acesteia cu relitatea si omul etc. De asemeni sunt foarte importanate informatiile privind metodica desfasurarii (predarii/invatarii) activitatilor vizual-plastice :

- obiectivele educatiei vizuale,
- continutul activitatilor vizual-plastice
- metode, procedee, strategii, tehnici si materiale specifice activitatilor plastice;
- proiectarea activitatilor vizual-plastice;
- in ce consta evaluarea in cazul educatiei vizuale;
- care este specificul creativitatii vizual-plastice si cum poate fi ea dezvoltata.

Empatia si orientarea helping in structura competentei didactice.

Empatia - factor mijlocitor între profesor si elev; însuşire specifică de tip atitudinal pentru activitatea didactică.

*

Dăm mai jos un model taxonomic al competenţelor de predare/coordonare a activităţii instructiv-educative cu elevii (după Standarde profesionale pentru profesia didactică, coordonator Lucia Gligа, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Bucureşti, 2002):

I. *Analiza pedagogică a conţinuturilor nou introduse în programe* presupune competenţe legate de:

- identificarea noţiunilor noi introduse, ierarhizarea lor logică
- stabilirea „noţiunilor-cheie”
- identificarea modelelor de raţionament
- elaborarea unei planificări anuale de parcurgere a conţinutului
- identificarea materialului bibliografic şi a materialelor didactice necesare

II. Analiza caracteristicilor cunoştinţelor care urmează să fie predate:

- identificarea, în programele şcolare şi în manuale a simplificărilor, a erorilor, a cunoştinţelor „savante” care urmează să fie transpuse didactic
- tratarea pedagogică necesară a conţinutului învăţării: sistematizări. lărgirea bazei explicative, conceperea de noi aplicaţii, stabilirea unor conexiuni interdisciplinare

III. *Aprecierea şi evaluarea comportamentului elevilor* implică formarea unor competenţe specifice legate de:

- selectarea instrumentelor de evaluare adecvate
- proiectarea şi realizarea unor instrumente de evaluare
- colectarea şi prelucrarea informaţiilor obţinute prin aplicarea instrumentelor de evaluare
- diagnoza abilităţilor sau a dificultăţilor elevilor în activitatea de învăţare
- sinteza şi interpretarea informaţiilor despre aceste abilităţi sau dificultăţi
- implicarea elevilor în autoevaluare
- diagnoza caracteristicilor afective ale elevilor
- stabilirea nevoilor reale de instruire/formare ale elevilor

IV. Proiectarea instruirii presupune următoarele cerinţe:

- selectarea obiectivelor educative care vor fi propuse elevilor
- operaţionalizarea obiectivelor
- alegerea conţinuturilor învăţării
- elaborarea unor variante de prezentare a aceluiaşi mesaj în forme diverse
- alegerea strategiilor de învăţare adecvate fiecărui obiectiv/caracteristicilor elevilor/comportamentul colectiv al clasei
- elaborarea unor variante de lucru care să ţină seama de diferenţele individuale
- conceperea modului de organizare a activităţilor elevilor în funcţie de situaţia de învăţare
- selectarea şi realizarea materialelor/activităţilor de instruire
- conceperea unor secvenţe de evaluare formativă
- elaborarea unor secvenţe de exerciţii intermediare, de natură să le permită elevilor să-şi autoevalueze progresul

- conceperea unor secvențe cu activități de remediere, destinate unor grupe omogene
- elaborarea unui test sumativ
- conceperea procedurilor de acțiune în clasă (managementul clasei)
- colaborarea cu alte persoane în definitivarea proiectelor

V. *Conducerea proceselor de instruire presupune competențe legate de:*

- organizarea mediului fizic al clasei
- motivarea şi stimularea elevilor
- prezentarea sarcinilor de lucru
- stabilirea/menționarea regulilor de comportare în clasă
- punerea întrebărilor şi formularea răspunsurilor
- prezentarea sistematică a conținutului
- conducerea discuțiilor/a activităților în grupuri mici
- conducerea activităților individuale diferențiate
- furnizarea feedback-ului
- stimularea gândirii inductive/deductive a elevilor şi antrenarea lor în dezvoltarea de probleme
- utilizarea diferitelor tipuri de hardware (echipamente audio-vizuale, calculatoare, etc.)

VI. *Îndeplinirea unor îndatoriri organizatorice/administrative:*

- organizarea meditațiilor, consultațiilor, a ajutorului la învățătură
- conducerea unor întâlniri de lucru cu profesori/părinți ş.a.
- păstrarea/întreținerea documentelor, înregistrărilor, etc.
- păstrarea, organizarea, întreținerea materialelor didactice, a echipamentelor, etc.

VII. *Dezvoltarea personalității copilului presupune competențe legate de:*

- inițierea unor demersuri menite să dezvolte conştiința de sine a copilului şi a capacităților sale metacognitive
- inițierea unor acțiuni educative pentru dezvoltarea deprinderilor elevilor de a învăța-cum-să-învețe

- inițierea unor activități educative pentru dezvoltarea simțului responsabilității

VIII. Dezvoltarea măiestriei profesionale personale implică:

- evaluarea critică a propriilor prestații didactice
- planificarea dezvoltării personale
- preocuparea de autoperfecționare
- interacțiunea optimă cu alte persoane
- rezolvarea cu uşurință a problemelor profesionale
- încrederea în sine

Cercetătorii au pus în evidență pe lângă competențele de bază, mai sus menționate, o serie de *calități personale ale profesorului,* care urmează să fie dezvoltate prin experiență şi o educație profesională adecvată.

Noua calitate a *raporturilor afective* care se stabilesc între profesor şi elevi în învățământul contemporan, de natură să evite traumele psihice sau apariția complexelor de inferioritate, solicită profesori care să posede *trăsături de personalitate*, cum sunt:

- *autoritate reală* (dobândită prin profesionalism, moralitate, flexibilitate, consecvență), nu impusă prin diferite forme de constrângere
- *tact pedagogic*
- permisivitate.

Bibliografie :

Lucia , Gliga (coord.), 2002, Standarde profesionale pentru profesia didacrtică, MEC, Consiliul Nacional pentru Pregătirea Profesorilor.

Stroie, Marcus (coord.), 2002, Competente didactică.

Constantin Cucoş, 2002, Pedagogie, Polirom

3. LIMBAJUL VIZUAL - PLASTIC

(Elemente de gramatică vizuală)

3.1. Elementele si mijloacele limbajului plastiv

Limbajul vizual – plastic constituit ca atare în primul rând în practica artistică, s-a structurat apoi treptat sub influența limbajului prototip (lingvistic) vorbindu-se chiar despre o gramatică a limbajului vizual (morfologie, sintactică, semantică). Apoi sub influența „modelului războiului" s-a considerat că imaginea vizual – plastică (tabloul) este mai degrabă un câmp (spațiu delimitat – planul originar pentru pictură, cubul originar pentru sculptură) în care se confruntă forțe vizual – plastice decât un discurs plastic. Didactic vorbind limbajul plastic este constituit din elemente, mijloace plastice, o anumită sintaxă (probleme de compoziție), o anumită semantică (sensuri, semnificații ale culorilor, formelor, liniilor, petelor şi ale diferitelor combinații ale acestora etc.) precum şi diferite tehnici:

1. Elemente de limbaj plastic:

- punctul
- linia
- pata
- culoarea
- valoarea
- forma

2. Mijloace de limbaj plastic

- contrastul
- acordul
- armonia
- gama cromatică
- gama formică
- simetria / asimetria
- ritmul
- secțiunea de aur etc.

3. Tehnici plastice: creion, cărbune, tuş, acuarelă, guaşă, tempera, culorile în ulei, culorile acrilice, tehnicile gravurii, modelajul (lut), fresca, mozaicul, sculptura în diferite materiale, fotografia mecanică / chimică, digitală etc.

Într-o sistematizare mai riguroasă (Fernande S. M. 1987) cu iz de semiologie a limbajului vizual se vorbeşte despre Planul originar pictural, Cubul virtual sculptural (amândouă având o infrastructură specifică –Arnheim R.1977), despre variabile

vizuale (plastice, perceptuale) şi de o <u>sintaxă a limbajului vizual</u> (raporturi topologice şi raporturi gestaltiste).

A. <u>Planul originar</u>

Despre planul originar pictural (pătratul de fapt) cu structura lui ascunsă determinată de central, marginile şi diagonalele sale care induc în percepția imaginii un schelet structural găsim consistente analize şi experimente la Arnheim (1995), Kandinsky (1968), Klee (1959). Acest plan originar pictural (care este concretizat în artele vizuale prin suprafața / câmpul pătrat, dreptunghiular, tondo / rotund al tablourilor, al ecranelor de cinema, televizor, fotografie etc.) cu structura lui ascunsă este o consecință a proceselor de organizare ce făuresc percepția vizuală existente în creierul uman. Psihologul gestaltist Köhler W. (1947) a arătat că procesele de organizare ce făuresc percepția vizuală derivă din cauze inabordabile în mod direct. Percepem rezultatele organizării vizuale şi, într-o oarecare măsură, putem chiar simți tensiunile dinamice pe care le antrenează aceste procese, cauzele lor rămân însă ascunse în sistemul nervos (Arnheim R. 1988). Acelaşi autor susține că presupunerea cea mai practică în legătură cu natura proceselor neuronale ce susțin percepția par să constea în faptul că acestea sunt structurile similare cu cele demonstrate de imaginile vizuale. Într-o lucrare de fiziologie a văzului (Dodwell P. 1984, Hoffmann W. C. 1984) autorii consideră că „câmpurile vectoriale drept mecanisme formale care susțin organizarea modelelor vizuale". Ei afirmă că în interiorul creierului, câmpurile vectoriale au fost înzestrate în timpul evoluției biologice pentru a realiza transformări necesare obținerii stabilității perceptive. Se presupune că astfel de mecanisme ar fi indispensabile, deoarece informația vizuală despre mediu este deplasată şi deformată de mişcarea noastră spațială şi proiecția optică a mesajelor luminoase pe retina ochilor noştri. Sarcina vitală a compensării acestor deplasări şi deformări ar necesita trei tipuri de transformări: translație laterală, dilatare şi contracție precum şi rotație. Conform celor doi autori citați, modelele de bază care fac aparente aceste mecanisme se compun din seturi de paralele orizontale şi verticale şi forme concentrice (Fig. 6). Experimentele realizate de Dodwell cu sugari şi pisicuțe au sugerat o sensibilitate nativă distinctă față de aceste modele. Arnheim (1988) a ajuns la structuri asemănătoare în studiile sale privind compoziția plastică (Fig. 6). Probabil această similitudine aparentă între câmpurile vectoriale din cercetările lui Hoffman şi Dodwell şi structurile spațiale compoziționale deduse de Arnheim din cercetările privind compozițiile plastice derivă din procese neuronale similare. Rămâne de văzut

dacă aceste procese sunt controlate de mecanisme ereditare specifice adaptate pentru a asigura percepția cu invarianții necesari (Hoffman şi Dodwell 1984), ori dacă ele se datorează mai ales acțiunii stimulilor vizuali atunci când sunt supuşi autodistribuției dinamice de forțe în zonele corespunzătoare din creier, aşa cum doreşte să ne facă să credem psihologia gestaltistă (Arnheim R. 1988).

Deci un element de bază al limbajului vizual – plastic este planul originar cu structura lui vectorială subadiacentă.

B. Variabile vizual – plastice

În acest spațiu (planul originar, descris mai sus, creatorul manipulează, grupează o serie de variabile vizual - plastice):

- culoarea (nuanțe, tonuri);
- frontiera (conturul care produce forma);
- textura;
- dimensiunea;
- orientarea (sau vectorialitatea);
- implantarea în plan (sau poziția în plan).

Aceste variabile vizual – plastice sunt întotdeauna prezente structurând împreună câmpul vizual - plastic al imaginii plastice. În analiza imaginii vizual – plastice se foloseşte noțiunea de cromorfemă (coloreme), noțiune ce circumscrie perceptul care coagulează o regrupare de variabile vizuale într-o unitate în cazul centrării privirii (culoarea, forma, textura sunt percepute intr-o singura entitate).

Unii autori împart aceste variabile vizuale în două tipuri:

- variabile vizual plastice, a căror natură este mai direct legată de caracteristicile obiective ale materiei colorate care constituie câmpul vizual (culoarea şi textura);
- variabile vizuale perceptuale, care sunt produsul unei activități de sinteză perceptivă efectuată asupra acestei materii, deci care rezultă dintr-o manipulare / prelucrare endogenă particulară a stimulilor, prin raportare la stimulii din mediu şi prin raportare la scheme conceptuale (analiză descendentă in limbaj cognitivist); acestea sunt: frontiera / conturul, dimensiunea sau cantitatea, implantarea sau poziția în plan, vectorialitatea sau formele.

Alți autori, sub influența psihologiei cognitive, vorbesc de variabile retiniene (textura, tonalitatea, culoarea, dimensiunea, orientarea, forma, adâncimea în plan). Vom vedea în continuare pe scurt în ce constau aceste variabile vizual – plastice (Fernande S. M. 1987).

Dimensiunea sau cantitatea unui element (cromorfemă) este în funcție de relaționarea acestuia cu diferite elemente prezente în câmpul vizual – plastic (planul originar, tabloul) şi cu dimensiuni relative ale acestuia. Acelaşi element (cromorfemă) poate părea mic / puțin într-un dreptunghi / suport foarte mare sau dimpotrivă poate părea mare într-un dreptunghi / suport mic ca suprafață.

Implantarea (adâncimea) sau poziția în plan, poate fi produsă de profunzimea optică, valoarea termică, valoarea gravitațională sau de profunzimea iluzorie. Profunzimea optică este cea produsă prin interacțiunea elementelor colorate influențate de textură, de claritate, de contururi care fac să avanseze sau să se retragă o zonă în raport cu alta din câmpul vizual – plastic. De exemplu roşul avansează, albastrul se depărtează, galbenul se situează între ele (aici intră în discuție distincția şi jocul cald - rece) precum şi greu – uşor sau valorile gravitaționale. Profunzimea iluzorie este un fenomen perceptiv care rezultă nu numai din energia variabilelor vizual – plastice dar mai ales prin punerea în operă a unui sistem de convenții care ajută mecanismele perceptive prin impactul cunoaşterii logice şi conceptuale, să producă iluzia unor distanțe foarte mari în câmpul vizual – plastic al reprezentării. Aici vorbim despre sisteme perspectivice, specifice diverselor culturi, tendințe, curente artistice .

Vectorialitatea (direcția) sau orientarea desemnează direcția în cele trei dimensiuni care prinde mişcarea, dinamica care animă o cromorfemă sau o grupare de cromorfeme. Este percepută ca o tensiune orientată susceptibilă de o prelungire virtuală. Mişcarea e definită în limbajul plastic şi în imaginile vizual plastice mai mult ca tensiune decât ca o direcție.

Frontierele sau contururile se referă la schimbările calitative între / dintre două regiuni vecine ale câmpului vizual – plastic. Analiza tradițională vedea şi admitea doar forme în imaginile plastice. Frontierele sau contururile sunt nişte gradienți marginali:

- conturuile pot fi nete, clare sau neclare, difuze, sau marcate printr-o linie, contur, printr-o zonă degradată, printr-un plan linear sau printr-o simplă juxtapunere de plane contrastante;
- conturuile ca şi textura au efecte asupra culorii: când un contur este net, clar, culoarea internă are un aspect solid şi dens; când conturul este neclar, difuz, culoarea devine moale, suplă, grațioasă, aeriană, dând impresia de volum penetrabil (sfumato).

Formele sunt aglomeratele formate de către toate variabilele vizual – plastice. Toate formele rezultă dintr-o intensificare sau regrupare de variabile vizual – plastice, coagulându-se din / prin raporturile totpologice şi gestaltice. Rezultând dintr-o convergenţă şi dintr-o interacţiune de forţe, toate formele posedă o orientare sau vectorialitate determinată, adică o tensiune spre o variaţie unghiulară în cele trei dimensiuni (staţionară, centripetă / implozie, centrifugă / expansivă / explozie şi pulsatorie). Vorbim despre forme şi vedem forme închise sau deschise, volume interne sau externe. Dar pe lângă formele actuale prezente fizic şi optic în imaginea plastică, aceasta, prin felul cum este structurată poate induce în structurile perceptive şi forme virtuale. Astfel poligoanele simetrice (pătrat, cerc, câmp regulat etc.) au tendinţa spre rotaţie periferică în jurul axei lor centrale în câmpul perceptiv. Cel mai adesea, mecanismele perceptive accentuează în avantajul mişcării lor pe axa orizontală. Această mişcare laterală orizontală spre dreapta sau spre stânga, spre una sau spre alte din frontierele planului originar poate fi mai mult sau mai puţin solidă sau mai închisă (clară, netă, difuză, grea, uşoară, închisă de unde rezultă ideea de compoziţie închisă / deschisă, dinamică / statică). Patrulaterul sau triunghiul, de exemplu, mai înalt decât lat are o mişcare dirijată de-a lungul axei verticale. De asemeni, toate formele având ca element de frontieră o dreaptă este posibil să facă o rotaţie în jurul acestui element de articulaţie (ca o balama) născând o formă volumetrică simetrică virtual. De asemeni toate formele simetrice (bisimetrice) induc o oscilaţie şi toate formele deschise – unidirecţionale şi polidirecţionale – se prelungesc în câmpul vizual înconjurător numai spre orientarea lor vectorială.

Putem vorbi de asemenea despre repertoriu de forme (geometrice, organice, naturaliste, abstracte, unghiulare, rotunde, mixte, ramificate, etc.).

C. Sintaxa limbajului vizual – plastic

Variabilele vizual – plastice populează planul originar concretizat în suprafeţe / volume de forme şi mărimi diferite în diverse structurări / organizări după nişte reguli sintactice. Regulile sintactice care condiţionează legăturile şi transformă funcţiile interne / externe ale cromorfemelor pot fi grupate pe trei nivele principale (Fernande S. M. 1987):

1. Reguli de grupare / regrupare a cromorfemelor între ele care depind:

a. de raporturi topologice;

b. de raporturi (principii) gestaltiste;

c. de legile interacțiunii culorilor;

2. Reguli rezultate din raporturile cromorfemelor cu structura energetică (vectorială) ascunsă a câmpului vizual - plastic în care ele sunt inserate – fie Planul originar pentru pictură, Cubul virtual pentru sculptură sau extensiunea ambientală pentru arhitectură;

3. Reguli modale care prezidează efectele de distanță (spațiale) înscrise în diverse sisteme sau moduri perspectivice.

Le vom descrie în continuare pe scurt pe cele mai importante reguli sintactice.

Raporturile topologice se referă la:

- vecinătatea, este relația fundamentală prin care se constituie ceea ce numim funcția continuu – lui într-un câmp spațial oarecare.
- separarea sau juxtapunerea este o relație între două cromorfeme necesarmente percepute ca separate. Stabilirea unei diferențe / disjuncții între variabilele vizual–plastice ca şi crearea de continuu – uri este foarte important în crearea şi perceperea imaginilor vizual plastice.
- încastrarea (îmbucarea) ca fenomen se produce când o cromorfemă este situată perceptiv între alte două cromorfeme, asemănătoare sau diferite ca de exemplu B în ABC, ABA etc. Acest raport modifică vectorialitatea cromorfemelor încastrate, accentuând separarea lor într-o regiune, fiind o relație asimetrică.
- înfăşurarea este de asemeni o relație vectorială legând mai multe cromorfeme unele de altele atunci când fiecare înconjoară total sau parțial altă cromorfemă. Această relație creează o relație de dependență foarte puternică, care le uneşte, între înfăşurare şi înfăşurat ca de exemplu

A A
A B A
A A

- ordinea succesiunii (recurența, simetria, asimetria, alternanța, inversiunea) este un tip de raport care se instaurează între cromorfeme, când unele variabile vizual – plastice se repetă între cele trei dimensiuni. Serialitatea este o ordine de succesiune, repeție. Ansamblul ordinilor de succesiune stabilit / perceput între regrupări de regiuni, constituie materialul de bază al ritmului – structurat spațial particular al imaginii plastice (continuitate – discontinuitate spațială prin ruperi de ritm).

- <u>vectorialitatea</u> este o relație ce rezultă / emerge în primul rând din structurile topologice, constituite dintr-un strat central de densitate mare şi de un strat periferic de densitate redusă. Vectorialitatea transformă masele cromorfemice într-o mişcare / dinamică centrifugă / centripetă, sau închide sau deschide regiuni sau superregiuni.

<u>Raporturile gestaltice</u>. La nivelul agregatelor cromorfemice, variabilele vizuale se regrupează în mişcări vizuale descrise de legile percepției gestaltiste: raportul figură fond, principiul proximității, similarității, bunei – continuări, închiderii etc. Astfel raportul figură – fond instituie un raoprt de superpoziție şi de profunzime; regiunile se grupează în funcție de proximitate de unde rezultă „presiunea bunei forme"; factorul similitudine (cromatică, formică, texturală, facturală) tinde să stabilească omogenitatea câmpului; frontierele sau vectorii care tind să închidă o întindere creează legături puternice între diferite elemente separându-le de altele; vectorii care seamănă / se dirijează în aceeaşi direcție se regrupează în percepție etc.

<u>Legile interacțiunii</u> culorilor constau în:
- contraste (simultane, succesive);
- amestecul optic, amestecul fizic;
- acord, armonie, game cromatice.

Regulile rezultate din raporturile cromorfemelor cu structura energetică a câmpului vizual – plastic în care sunt înserate se referă la raportul plin – gol, la distribuția plinului şi golului în planul originar / cubul virtual / extensiunea ambientală (sus, jos, dreapta, stânga, în față, în spate, aglomerat, dispersat, centric, excentric, pe diagonale, orizontale, verticale etc.).

Regulile modale din care rezultă efectele de distanță mică, mare, foarte mare constau de fapt în diverse sisteme perspectivice) :

a. <u>Perspective proxemice:</u>
- optică
- paralelă
- arabesc sau entrelacs (arta orientală, persană, Pollok);
- focală (obiectul ocupă aproape în întregime Planul originar - portret, gros - plan în cinematografie);
- reversibilă (este o perspectivă optică în care înaintele şi în spatele îşi schimbă mereu locurile - reversibilitatea figură-fond, Echer);
- unistă;
- taşistă;

- în tabelă de şah (Mondrian, Klee);
- microscopică;

b. Perspective proxemice relative sau mixte:

- sferică;
- axială;
- frontală;
- prin rabatere, eşalonare (arta egipteană, infantilă, Dubuffet);
- cavalieră (utilizată adesea în organizarea picturală a naturii moarte, Cezanne, cubiştii);
- cubistă (cubism analitic, sintetic);
- proiectivă;
- barocă;
- izometrică.

c. Perspective ale distanțelor îndepărtate:

- liniară;
- inversă;
- oblică;
- atmosferică (aeriană);
- în zbor de pasăre;
- în etaje (registre, planuri);
- în înălțime (pictura chineză clasică);
- anamorfotica.

Bibliografie :

Ailincăi, Cornel, 1982, 2002, Introducere în gramatica limbajului visual, Ed. Dacia, Ed. Paralela 45.

Ailincăi , Cornel, 1991, Opera fereastră, Ed. Dacia.

Andrei, Pleşu, 1974, Călătorie în lumea formelor, Ed. Meridiane.

Rudolf, Arnheim, 1977, Arta şi percepția vizuală, Ed. Meridiane.

Rudolf, Arnheim, 1995, Forța centrului vizual,Ed. Meridiane.

Zvon, Hasan, 1999, Paul Klee şi pictura modernă, Ed. Meridiane.

3.2 COMUNICAREA PRIN IMAGINE

(Fundamentele imaginii şi culturii vizuale)

Comunicarea este una din dimensiunile esenţiale ale existenţei, ea regăsindu-se la toate palierele de sructurare/organizare a materiei. Pentru biolog comunicarea este o acţiune a unui organism sau a unei celule care alterează modelele probabile de comportamant ale altui organism sau ale altei celule, într-o manieră adaptativă pentru unul sau pentru ambii participanţi (Mihai Dinu, 1997). Probabil, psihologul şi sociologul

nu concep comunicarea în absenţa unui subiect dotat cu conştiinţă deşi acesta nu este totdeauna conştient de informaţia pe care o vehiculează. O altă definiţie accentuează alt aspect : Comunicarea este un proces prin care un individ (comunicatorul) transmite stimuli (de obicei, verbali) cu scopul de a schimba comportarea altor indivizi (auditoriul).

Trebuie să subliniem faptul că sunt mai multe posibilităţi de comunicare, nu doar verbală;

ba mai mult, s-a constatat că persoanele aflate în interacţiune nemijlocită îşi transmit cu precădere mesaje nonverbale. De asemeni menţionăm faptul că nu orice comunicare urmăreşte să provoace modificări comportamentale. Poezia, muzica, artele plastice sunt nişte mijloace puternice de influenţare a conştiinţelor şi de modelare a emoţionalităţii, chiar dacă în intenţia artistului emiţător nu este ideea schimbării conduitei receptorului de artă. Viaţa complexă a grupurilor sociale, a societăţii umane, necesită o interacţiune continuă între membri şi instituţiile sale, comunicarea (idiferent de mijloacele prin care se realizează) fiind ceea ce leagă organismele între ele. Dar „aspectul cel mai spinos al comunicării, care ne interesează aici, rezidă tocmai în contradicţia dintre nevoia interlocutorilor de a-şi transmite mesaje şi imposibilitatea practică în care se află ei de a emite şi recepţiona altceva decât semnale"(Mihai Dinu, 1997). Operele de artă, imaginile transmit mesaje sau semnale? Termanul generic de mesaj acoperă o mare varietate de realităţi : gânduri, sentimente, trăiri, idei, emoţii, stări de conştiinţă sau produse ale fanteziei/imaginaţiei.Aceste manifestări complexe ale psihismului uman nu pot fi sesizate direct de sistemele noastre senzoriale. De aceea cel care vrea să transmită mesaje (fie el scriitor, politician, profesor, artist plastic, actor etc.) este obligat să încredinţeze unor semnale materiale, perceptibile senzorial (sunete, vocale, consoane, culori, linii, forme, gesturi, mişcări etc.) misiunea de a reprezenta indirect, prin vicarianţă, produsele impalpabile ale conştiinţei şi afectivităţii. Acest proces de

traducere/transformare a mesajului în semnale (codificare) se dovedeşte a fi o activitate indispensabilă, iar transmiţătorul care o efectuează, un participant de neânlăturat la procesul comunicării. Transmiţătorul, în cazul artistului este şi sursa sau enunţătorul mesajului (el îşi transmite mesajul prin opera creată de el însuşi). Enunţătorul mesajului (artistul/creatorul imaginii) preia conştient sau inconştient idei, viziuni, simboluri, motive, soluţii tehnice/plastice etc. formulate, configurate de alţi artişti dinaintea sa. Prin imaginile sale nu vorbeşte doar el, artistul, ci şi părinţii, educatorii, prietenii, grupul de apartenenţă socială sau profesională, muzeul imaginar, spiritul epocii. Aşa , de exemplu, pictorul Botticelli ca şi publicul său, aparţineau unei culturi foarte diferite de a noastră, şi anumite aspecte ale activităţii lor vizuale erau puternic impregnate de aceasta (Pierre Bourdieu, 1998). Putem spune că, comunicarea este polifonică şi că mesajul artistului codificat în opera plastică, este mult mai complex decât pare la prima vedere şi are în spatele său acumulări/aluviuni deversate /decantate/precipitate în fiinţa artistului.

Mesajul poate fi considerat, fie ca un dat (telegramă, ordin) fie ca un fenomen pe cale de costituire. În momentul emisiei, mesajul este întotdeauna o acţiune personală (mai ales în cazul artei), individualizată, trăită de o fiinţă care îi conferă un moment unic în istoria sa. Activitatea artistică începe chiar de la sursă. Mesajul plastic, ca şi mesajul poetic, nu corespunde niciodată într-un chip cu totul adecvat, unei semnificaţii prestabilite (Rene`Berger1976). Mesajul/semnificaţia se coagulează în timpul facerii operei plastice din tensiunea, interferenţa, precipitarea semnelor pur plastice şi lumea interioară a artis- tului grea de aluviuni, totul într-o combustie potenţată de voinţa de a crea. Opera de artă propune o nouă adecvare între semnele care o constituie şi semnificaţia pe care o poartă acestea, semnificaţie pe care fiecare nouă privire o face mai amplă (Rene Berger1976). Deci semnificaţia operei de artă se constituie/ia naştere/se configurează la intersecţia dintre universul creatorului/sursei/transmiţătorului, universul operei propriu-zise şi universul receptorului de artă. În cazul receptorului de artă, este implicată/activată pe lângă alte multe instanţe psihice, şi cultura artistică (cultura vizuală). Receptorul fără cultură artistică sau cu o cultură precară, se mulţumeşte de regulă, să extragă din mesajul operei acele elemente prin care să identifice obiectele sau grupul de obiecte. Avem în acest caz o receptare tip recunoaştere elementară : copaci, grup de copaci fără frunze, toamnă, peisaj de toamnă. Oare opera de artă este un mesaj cifrat de artist pe care spectatorul trebuie să-l descifreze? Sunt specialişti (istorici, psihologi,

psihanalişti, socio- logi etc.) care reduc operele de artă la nişte documente istorice, psihanalitice etc., desci- frându-le mesajul impunându-le în prealabil codul la care s-au acordat ei (cod istoric, psihanalitic, sociologic etc.). Dar dacă mesajul, în cazul operei de artă, nu este un dat nici la emisie nici la transmisie, cu atât mai mult nu este un dat la recepţie. Rezultă deci că opera de artă nu e niciodată supusă unei simple descifrări. Actul receptării, în cazul operei de artă, poate fi instaurator nu doar de tipul recunoaştere. În receptarea operei de artă se vorbeşte de fapt de trei intenţii posibile ale consumatorului de artă : îl poate inte-resa intenţia autorului (ce vrea să spună de fapt autorul prin intermediul operei/imaginii), intenţia operei (ce îmi spune efectiv opera/imaginea pe care o am acum şi aici sub privirile mele), sau intenţia proprie (ce îmi activează opera/imaginea în mintea mea şi ce semnificaţii pot construi eu pornind de la lumea mea interioară), perspectivă ce scoate în evidenţă coplexitatea comunicării/dialogului cu opera de artă. Ca urmare,"gîndirea critică… trebuie să atragă atenţia spectatorului că nu trebuie să se lase în seama unei recepţii standard prin intermediul unui criteriu valabil pentru toţi, fiindcă fiecăruia i se cuvine să participe la existenţa artei după cum i se cuvine artei să participe la existenţa fiecăruia" (Rene Berger1976).

După această introducere în problema comunicării în general şi a comunicării în artă şi prin artă în special, şi avertismentul formulat de R. Berger care nu trebuie uitat de nici un educator, vom prezenta , pe scurt, principalele caracteristici vizuale care se regăsesc, într-un fel sau altul, în picturi, desene, fotografii, în imaginile filmice, tv şi video şi care constituie, totodată, fundamentele unei culturi vizuale fireşti omului contemporan care trăieşte într-o lume dominată de vizual. Pentru a putea dialoga cu opera de artă, cu imaginea bidimensională sau tridimensională, elevul are nevoie de o minimă cultură vizuală care să-i mijlocească experienţe estetice care, la rândul lor să-i inducă satisfacţii contemplative.

COMPOZIŢIA/COMPUNEREA IMAGINII (centre de interes/de forţă, linii de forţă)

COMPOZITIA PLASTICĂ presupune următoarele condiţii gramaticale ale imaginii (cu două sau cu trei dimensiuni spaţiale):

I. EXISTENTA UNEI DOMINANTE	CROMATICE (VALORICE): Familia mai mult sau mai putin dezvoltata a unei anumite calitati LINIARE : un anumit tip de linii (si variatiile ei) FORMICE (VOLUMICE) : in raportul gol-plin;un anumit caracter de factura (structura), o anumita masa de o anumita intindere etc.	DOMINANTA... subliniata prin :	- GAMA(in cazul culorilor)simpla/compusa majoră minora; - INTINDERE, MASA, MARIME, PROPORTIE; - POZITIE (fata de liniile geometrice principale ale spatiului compus fata de ,<axele>, direcțiile sensurile tensionate); - CRESTERI, DEZVOLTARI RITMICE, MODULARE - TRATAREA DETALIILOR, ACCENTELOR.

II.
UN ANUMIT TIP DE RAPORT INTRE SEMNE SI INTRE PARTILE ACESTORA (INCLUSIV INTRE INTERVALE , GOLURI

DE ACORD

ACORD DE ANALOGIE
-VALORICA (prin ruperea tonului)
- CROMATICA: - prin juxtapunere
... (in ordine naturala)
- prin ruperea tentei
- la distanta, prin pasaj de :
- valoare
- culoare

ACORD DE CONTRAST
CROMATIC :
- in sine
- cantitativ
- calitativ
- cald-rece
- clarobscur (clar-obscur)
- complementar
- succesiv

LINIAR : - de pozitie
- de grosime
- de tip : drept, taios, aspru , organic
… - de factura / textura

DE DEZACORD (PARTIAL)

DISONANTE(accidente tonice) : - accente sau pasaje din alta gama ... decat a dominantei;
- juxtapuneri cromatice violente

ACCIDENTE VOLUMICE : - de factura
- de cantitate

III.
UN ANUMIT SENS AL ORGANIZARII ANSAMBLULUI (FORMEI TOTALE)

INTERIOR -- COMPOZITIE INCHISA

EXTERIOR -- COMPOZITIE DESCHISA

SENS SUBLINIAT PRIN:
- AXE TENSIONALE (LINII DE FORTA)
- UNUL SAU MAI MULTE CENTRE DE INTERES
- RITM (succesiunea sau gruparea diversa sau echilibrata a semnelor ;

(După Şuşală I., 1982, Culoarea cea de toate zilele, Ed. Albatros)

Compoziţia/compunerea unei imagini se referă, într-o primă şi elementară aproximaţie, la organizarea/gruparea unui număr oarecare de elemente identificabile prin văz : pete, mase/suprafeţe colorate, segmente de dreaptă, puncte, figuri geometrice, elemnte semnificative (motive, obiecte, personaje). Aceste elemente grupate/compuse/organizate pot fi identificate în picturi, gravuri, desene, fotografii, afişe, timbre etc. În artele vizuale, organizarea formelor/cromorfemelor reprezintă un mod esenţial al creaţiei, arta fiind concepută de-a lungul vremurilor de dezvoltare estetică ca un proces de compoziţie (Herbert Read 1971). Prin compoziţie vizuală, Rudolf Arnheim înţelege modul în care operele de artă sunt alcătuite din forme, culori sau mişcări. De obicei , aceste organizări de forme, culori etc. când sunt analizate, există tendinţa vizibilă în majoritatea tratatelor de a reduce imaginea/opera plastică, la forme şi direcţii privite drept osatură constitutivă, adică la pătrate, triunghiuri, pentagoane etc., cu alte cuvinte la nişte diagrame ce scot în evidenţă părţile concrete ale materiei vizibile. R. Arnheim (1995), subliniind faptul că aceste diagrame corespund sau se regăsesc doar la un grup de opere sau la un artist şi că de obicei ele sunt unice, priveşte şi analizează compunerea imaginilor artistice, ca de altfel şi percepţiile, ca pe un „câmp de luptă” , unde toate formele sunt configuraţii de forţe care se organizează în virtutea a două principii adânc înrădăcinate în structurile noastre mentale : centricitatea şi excentricitatea. El descrie structura compoziţională, fie ea un sistem compoziţional centric, excentric sau combinaţii ale acestora, pornind nu de la lucruri sau forme, pete, culori ci de la vectori, căci toate formele sunt configuraţii de forţe direcţionate.

Elementele care se compun după diferite principii (simetrie, asimetrie, centricitate, excentricitate, polaritate, închidere, deschidere etc.) , fie că le considerăm forme, pete, mase/suprafeţe colorate, linii, motive, personaje sau centri dinamici cu reţeaua de relaţii dintre ei ori diferite îngrădiri sau arii restrânse, pot fi identificate în picturi, desene, sculpturi, fotografii, afişe etc. Se constată, de-a lungul vremurilor, o evoluţie a compoziţiei după unii autori de la compoziţii închise/centrice spre compoziţii deschise/excentrice. Această evoluţie a avut urmări asupra manierei în care compoziţia se înscrie într-un spaţiu dat : monument, tapiserie, tablou, pagină de carte,

afiş, ecran etc. În antichitate stilul unor monumente (frontoane, frize, bazoreliefuri) a dus la prezentarea de forme alungite şi repetate. În evul mediu, stilul romanic şi gotic au antrenat prezența de forme, cadre rotunjite sau ogivale. Dezvoltarea picturii de şevalet (pânză pe un şasiu de lemn) a făcut din dreptunghi forma dominantă în care se organizează progresiv imaginea în occident. Desigur se întâlnesc forme, cadre diferite: pătrat, cerc, triunghi, oval, hexagon, pentagon etc., dar forma dominantă a cadrului în care se compune imaginea în occident este dreptunghiul. Cele mai multe tablouri sunt dreptunghiulare; cărțile, timbrle, ilustrațiile, afişele, inclusiv ecranul televizorului, cinematografului sunt dreptunghiulare. Cadrul în care se desfăşoară imaginea are o anumită structură vizual-geometrică (axe de simetrie, diagonale) care poate fi exploatată.

CENTRE DE INTERES / CENTRI DINAMICI SI LINII DE FORȚĂ

În organizarea/compunerea elmentelor imaginii sesizăm puncte puternice (centre de interes) şi linii de forță. Punctele puternice/centrele de interes sau centri dinamici sunt opriri obligatorii pentru ochii care examinează imaginea şi pot fi marcați prin :

- pată clară, luminoasă într-un ansamblu întunecat; acest singur element constituie un pol de atracție imediat:
- mai multe pete luminoase divers repartizate; ele constituie un veritabil traseu luminos al imaginii care orientează privirea;
- elemente identificate ca intervenind în semnificația globală a imaginii : motive, obiecte, personaje; un element viu (om sau animal) constituie un punct puternic într-un ansamblu inanimat.

Liniile de forță corespund unor linii simple (direcția unui perete, curbura unui corp, linia de orizont) care străbat fotografia, tabloul sau altă imagine. Ele există virtual în spațiul geometric al dreptunghiului cadru (diagonale, perpendiculare, paralele) şi permanet ajută la fel de bine la construirea cât şi la citirea imaginii. Combinarea de verticale, orizontale şi de oblice în cadrul dreptunghiului imaginii oferă diferite posibilități pentru punctele de interes şi liniile de forță. În funcție de organizarea şi gruparea acestor linii de forță şi centre de interes imaginea poate fi simetrică sau asimetrică, închisă sau deschisă, dinamică sau statică.

În organizarea şi lectura vizuală a imaginii au o mare importanță liniile şi direcțiile orizontale, verticale, oblice şi cele curbe. Linia orizontală este rece, calmă şi plată şi poate evoca orizontul şi imobilitatea unui corp întins. Ea se armonizează perfect cu formatul dreptunghiular.

Linia verticală evocă poziţia în picioare şi exprimă hotărârea. Ea nu are, în schimb, proprietatea de a sugera profunzimea spaţiului : dacă privirea este confruntată cu mai multe verticale ea se opreşte şi nu penetrează în profunzimea imaginii.

Diagonala (linia sau direcţia oblică) este animată de-o mişcare care atrage privirea.Ea este cea care orientează, de obicei, sensul, direcţia lecturii imaginii. De altfel, în câmpul perceptiv, atât animalele cât şi omul este atras în primul rând de ţintele/obiectele care se mişcă şi dintre liniile şi direcţiile orizontale, verticale şi oblice, ultima este cea care sparge optic planitatea bidimensională şi induce senzaţia de mişcare/dinamism în privitor.

În structura compoziţională a imaginii pot intervenii mai multe linii oblice precum şi combinaţii de linii verticale şi orizontale, verticale şi oblice, oblice plus verticale plus orizontale obţinându-se efecte diferite (mişcări ascendente puternice, instabilitate, nelinişte, senzaţia de ruptură etc.). Mai trebuie spus, că în funcţie de felul cum este structurată imaginea, liniile şi direcţiile orizontale, verticale şi cu precădere cele oblice pot avea o mare importanţă în orientarea citirii vizuale a acesteea.

CERCURI ŞI CURBE

Cercul este o figură geometrică perfectă în măsura în care este întreagă şi închisă. Cercul ocupă un loc preponderent în arta monumentală religioasă (cupole, rozase, vitralii etc.). Curbele conferă imaginii o blândeţe care tempereazǎ duritatea dreptelor şi unghiurilor.

Cadrul circular e mai puţin utilizat decât cel dreptunghiular. Se întâlneşte mai cu seamă în Renaştere (tondo) la unele tablouri destinate să orneze interiorul bisericilor. De asemeni apare ulterior ca şi cadru de portret -medalion (la Grigorescu de exemplu).

Cadrul circular în care este circumscrisă imaginea, naşte alte curbe în interiorul imaginii cu unul sau mai multe centre de interes care sunt centrul cercului cadrului imaginii şi centrele altor cercuri imaginare sau efectiv construite. Aceste linii circulare, curbe corespund unor forme concrete (rotunjimea unei feţe, unui bust sau a unui braţ, conturului unui vas etc.) sau apar construite ca atare în osmoză cu diferite câmpuri cromatice (în constructivism sau în arta abstractă de factură geometrică.

Cercul şi curbele sugerează o serie de conotaţii specifice diferitelor culturi. Cercul este împreună cu centrul, crucea şi pătratul, al doilea simbol fundamental. El poate însemna perfecţiune, omogenitate, cerul cosmic, divinitatea, timpul, poate fi simbol al sinelui, protecţie, soarele etc.

În imaginile complexe unde sesizăm alături de forme circulare, linii drepte, oblice, libere, curbele introduc un element de temperanță care contribuie la efectul general de armonie şi echilibru.

NUMĂRUL DE AUR (SECȚIUNEA DE AUR)

În lumea formelor şi structurilor naturale ca şi în cele artistice întâlnim o mare diversita- te de raporturi între mărimi liniare, suprafețe, volume etc. Aceste raporturi/relații pot fi grupate în două mari categorii : două sau mai multe mărimi pot fi egale sau inegale. În cazul celor inegale (o dimensiune este mai mare iar cealaltă sau celelalte sunt mai mici) întâlnim o mare varietate. Totuşi în această mare varietate, oamenii au descoperit un raport care apare foarte des în alcătuirea unor cristale, plante, animale, ființa umană şi chiar în foarte multe alcătuiri/construcții umane. Acest raport, exprimat prin relația dintre două segmente inegale, în aşa fel, încât raportul dintre segmentul mare şi segmentul mic să fie egal cu raportul dintre suma celor două segmente şi sgmentul mare, este exprimat numeric prin tr-un număr irațional : 1,618...Acest număr a fost numit numărul de aur sau proporția divină. Acest raport între diferite mărimi (segmente, suprafețe), acest număr de aur irațional, poate costitui un element de referință în fotografie, pictură, sculptură sau arhitectură, şi dă naştere unei compoziții echilibrate, armonioase.

ILUZIA PROFUNZIMII ÎN CADRUL IMAGINII

Iluzia profunzimii spațiului, în cazul imaginii bidimensionale, se poate realiza prin mai multe modalități :

- prin crearea unor plane distincte, sugerate prin diferite repere (grupuri de personaje, obiecte, copaci etc.) ;
- obiecte, forme acoperite, mascate parțial de alte obiecte/forme;
- perspectiva colorată (aeriană) : în natură obiectele îndepărtate le vedem într-o tentă albăstruie; în pictură prin estomparea contrastelor pe măsură ce formele sunt tot mai depărtate;
- perspectiva liniară care e fondată pe o iluzie optică care ne face să vedem obiectele îndepărtate mai mici decât cele apropiate de noi. Elementele perspectivei liniare sunt : punctul de vedere, raza vizuală principală, linia de orizont, punctul de fugă, linii de fugă. Există

perspective liniare cu un punct de fugă, cu două sau cu trei puncte de fugă. Într-o abordare complexă, cu tendințe exhaustive, putem vorbi de sisteme perspectivice -- ipoteze spațiale construite de mintea artiştilor sau a geometrilor (sisteme unitare, unificate de tratare şi regrupare a cromorfemelor în planul tabloului/imaginii)-- proxemice, relative sau mixte şi ale distanțelor îndepărtate :

a. Perspective proxemice :
- optică
- paralelă
- arabesc sau entrelacs (arta orientală, persană, Pollok)
- focală (obiectul reprezentat ocupă aproape în întregime suprafața tabloului-- . portret, gros-plan în cinematografie)
- reversibilă (este o perspectivă optică în care înaintele şi în spatele îşi schimbă mereu locurile -- reversibilitatea figură-fond, Echer)
- taşistă
- în tablă de şah (Mondrian, Klee)
- microscopică;

b. Perspective proxemice relative sau mixte :
- sferică
- axială
- frontală
- prin rabatere, eşalonare (arta egipteană, arta infantilă, Dubuffet)
- cavalieră (utilizată adesea în organizarea picturală a naturii moarte -- Cezanne cubiştii)
- - cubistă (cubism analitic şi sintetic)
- proiectivă
- barocă
- izometrică;

c. Perspective ale distanțelor îndepărtate :
- liniară
- inversă
- oblică

- atmosferică (aeriană)
- în zbor de pasăre
- în etaje (registre, planuri)
- în înălțime (pictura chineză clasică)
- anamorfotică.

SCARA PLANURILOR

Scara planurilor corespunde mărimii ființelor animate, obiectelor sau elemntelor de decor reprezentate în îmagine raportate la mărimea acesteia. Ea nu depinde de mărimea imaginii dar traduce un raport de proporție între subiect şi cadru. Dăm mai jos o scară a planurilor care se regăseşte în diferite imagini picturale, benzi desenate, fotografii, în imagini filmice :

Planul	**Funcția generală**	**În ce imagine îl găsim**	**În cinema la ce foloseşte el?**
Plan general	descrie	- pictură sau fotografie de peisaj; - vinete în benzi desenate sau în debutul romanelor foto	- arată contextul scenei; - suscită o emoție estetică; - sugerează singurătatea eroului (personaj redus la starea de siluetă de punct în imensitatea planului).
Plan larg	situează	-peisaj care însoțeşte drept fundal unele scene religioase sau prezente în pictură	- evocă acțiunea global; - sugerează contextul fără să-i acorde un loc particular (exemplu: scenă de luptă).
Vedere în picioare sau plin cadru	atestează	- portrete oficiale (pictură sau fotografie); - vinete în benzile desenate corespunzând unui moment sau acțiune care privilegiază un personaj.	-distinge un personaj de cea ce îl înconjoară, îi conferă importanță -îl prezintă în acțiune.
Plan mijlociu	atrage atenția	-portret afişând o atitudine şi un costum cu un anumit rol semnificativ	-acordă o importanță sporită unui personaj şi

			gesturilor sale; -intensifică acțiunea.
Gros plan	dramatizează emoționează	-portret încercând să transmită o stare interioară	-exprimă sensibilitatea, comunică spectatorului sentimentele personajului.
Tres gros plan	atrage atenția duce emoția până la paroxism	- imagini publicitare scoțând în evidență valoarea unui detaliu; - fotografie şi pictură cu caracter simbolic sau fantastic; -vinete de benzi desenate sugerând...intensitatea emoției.	-scoate în evidență un detaliu pentru a-i acorda o valoare simbolică sau fantastică.

Menționăm că în cinema şi în benzile desenate se regăsesc trei variante de plan mijlociu :

prim-plan (fața şi bustul personajului), plan american (personajul este văzut până la ceva mai sus de genunchi), plan italian (personajul este văzut până la genunchi).

VEDEREA SAU UNGHIUL DE VEDERE

În diferite imagini (fotografii, picturi, desene, filme, spoturi publicitare etc.) un personaj sau un obiect poate fi văzut şi reprezentat din față, din spate, din profil sau din trei sferturi. De asemeni, vederea şi reprezentarea se poate realiza de la acelaşi nivel cu subiectul, de sus în jos sau de jos în sus, obținându-se efecte şi expresivități diferite.

Astfel vederea din față, numită şi vedere frontală, are o funcție de contact. Ea dă impresia că personajul reprezentat se adresează direct spectatorului sau ascultătorului. Este utilizată în publicitate, în afişele electorale unde personajul reprezentat poate da impresia că se uită direct în ochii publicului dar poate da impresia şi de agresivitate.

Vederea din spate sau din profil sunt mai puțin folosite decât cea din față. Ele exprimă întotdeauna intenții personale. Vederea din spate crează un efect insolit, enigmatic. Un personaj desenat, fotografiat sau filmat din spate este indescifrabil.

Vederea din profil cu umbra personajului proiectată poate sugera o dimensiune fantastică sau evoca iminența unui pericol. Acest procedeu este frecvent în westernuri şi filme polițiste.

Vederea din trei sferturi poate apărea cea mai neutră, mai puțin subiectivă ca cea frontală; în acest caz afirmarea personajului este mai puțin dură şi invită a fi privită.

Vederea la nivelul subiectului este cea mai des utilizată şi apare neutră şi obiectivă.

Vederea de sus în jos domină personajul sau decorul. Ea poate de asemeni servi la descrierea unui peisaj.

Vederea de jos în sus dă impresia celui care priveşte imaginea respectivă că este mai jos.

Personajul reprezentat astfel încât să fie văzut de jos în sus poate da impresia de forță, voință, personalitate dar şi de autoritate şi despotism.

C U L O A R E A

Culoarea este un element ubicu în această lume şi probabil cel care contrubuie din plin la farmecul, poezia şi spiritualizarea acesteia. Să ne închipuim, doar pentru o clipă, lumea noastră colorată numai în alb, negru şi cenuşiu : fără răsăriturile şi apusurile exploziv colorate ale soarelui, fără mirifica lume a florilor atât de divers colorată, fără simfonia coloristică a toamnelor, fără ochii albastri, natura fără bogăția de verzuri a vegetației sau multitudinea de culori a diferitelor viețuitoare (fluturi, păsări, mamifere etc.) sau misterioasele lumini colorate ale cristalelor ori ale aurorelor boreale, cerul fără apele lui adânci, bisericile, muzeele, locuințele fără picturi, oamenii şi casele doar în alburi, negruri şi cenuşiuri ?

„Culorile influențează sufletul; ele pot să ne provoace senzații, să evoce emoții, idei care să ne liniştească sau să ne frământe, să ne întristeze sau să ne bucure”, scrie Goethe cel care astudiat toată viața culoarea mai ales din punct de vedere sufletesc şi spiritual.

Culorile, fie ele culori lumină sau culori pigment, ca şi sunetele muzicale, constituie bazele unui limbaj care, datorită faptului că sunt mai puțin rigide decât cuvintele, oferă mai multe nuanțe pentru a transmite integral stări de spirit (Marc Havel, 1980). În timp, înțelegem, simțim, intuim cu toții că pictura/culoarea nu este, de fapt, decât un mijloc material (legat cei drept de un element mai subtil -- lumina) de a transmite “lucruri ce

privesc” spiritul. Kandinski, referindu-se la culoare, într-o celebră carte, remarcă faptul că atunci când îți plimbi privirea pe o paletă acoperită de culori, rezultă două efecte principale :

1) un efect pur fizic, ochiul însuşi fiind cucerit de frumusețea şi de calitățile culorii, privitorul resimțind mulțumire, bucurie, ochiul fiind înviorat, sau el se calmează sau se răcoreşte la fel ca degetul care atinge o bucată de ghiață;

2) un efect psihic, culoarea trezind, inducând o vibrație sufletească, ea fiind un mijloc de a exercita o influență directă asupra sufletului.

Dar pe lângă efectul impresiv (fizic, fiziologic) şi expresiv (psihic) culoarea poate avea, în cazul ființei umane şi o funcție simbolică, spirituală (vezi Cornel Ailincăi, Opera fereastră 1991).

Relevante din perspectiva unei culturi vizuale minime, esențiale în cea ce priveşte culoarea sunt de reținut următoarele aspecte :

- culoarea ia naştere pentru receptor din interacțiunea lumină-materie/substanță-ochi;
- în artele vizuale şi în artele spectacolului întâlnim două câmpuri de culori: culori lumină şi culori pigment;
- culorile lumină : primare (lumina roşie, lumina albastră, lumina verde); secundare (lumina galbenă, lumina magenta/roşu-oranj, lumina cyan/albastru-verde);
- sinteza aditivă (amestecul aditiv) a culorilor lumină :

  lumina roşie + lumina verde = lumina galbenă

  lumina albastră + lumina roşie = lumina magenta (lumina roşie-oranj)

  lumina verde + lumina albastră = lumina cyan (lumina albastră-verde); fotografia, cinematograful şi televiziunea apelează la aceste operații de amestec de lumini colorate;
- putem grupa, clasifica, ierarhiza culorile pigment în :
  a) culori primare (roşu, galben, albastru);
  b) culori binare (oranj, verde, violet);
  c) culori calde, culori reci (roşu, oranj, galben şi albastru, violet, verde);
  d) culori complementare (roşu-verde, albastru-oranj, galben-violet);
  e) nonculori (alb, negru, griuri intermediare);
- amestecul fizic al culorilor (cu alb, cu negru, cu complementara,cu semenele);
- amestecul optic;

- contrastele cromatice (în sine, de calitate, de cantitate, clar-obscur, cald-rece, complementar, simultan);
- acord, armonie, game cromatice;
- semnificații simbolice ale culorii (vezi Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, 1994, 1995, Dicționar de simboluri).

ILUMINAREA (ECLERAJUL SAU ILUMINAREA OBIECTELOR/FORMELOR)

Obiectele nu sânt vizibile decât dacă sunt iluminate. Noaptea, când toate sursele de lumină sunt stinse în cameră noi nu vedem nici un obiect. Dacă aprindem un chibrit, o veioză aşezată pe masă, un bec montat în tavan sau o lanternă pe care o plimbăm în dreapta şi în stânga şi de jos în sus, vor apare din întuneric deodată sau rând pe rând diferite obiecte aflate în cameră. Iluminarea în funcție de felul în care se face, poate îndulci o față sau un loc, poate crea impresia de realism sau din contră poate crea un efect dramatic, misterios . Sursele de lumină care iluminează obiectele pot fi naturale sau artificiale, directe sau difuze. Când iluminarea este directă obiectul iluminat prezintă zone contrastante, unele mai deschise altele mai închise. În acest caz spunem că lumina este modelantă : planele sau suprafețele luminate ne atrag privirea instantaneu în timp ce părțile umbrite rămân ascunse. Privirea este ghidată de aceaste relații dintre părțile iluminate şi cele umbrite şi trece de la clar la neclar sau mai puțin clar pe nişte itinerarii construite de către pictor, fotograf sau cineast. Pe o vreme frumoasă, de exemplu, obiectul reprezentat apare contranstant (sub formă de volum) : culorile sunt violente/saturate în zonele luminate dar inexistente în zonele din umbră. Lumina poate fi difuză când cerul este acoperit cu un strat de ceață, nori negri sau stropi deşi de ploaie. Atunci lumina devine difuză, în acest caz obiectele apar plate, omogene la fel şi culorile devin estompate, şterse, armonioase. Iluminarea indirectă estompează volumetria şi efectul umbrelor.

Lumina poate deveni plasticizantă, element de expresie şi prin dirijarea direcției sale vizavi de obiectul reprezentet. Astfel iluminarea se poate face din față, din lateral (profil), din trei sferturi, razant, contre-jour, obținându-se efecte diferite : volum, dramatism, detaşare de fond sub formă de aureolă, siluietă etc.

Eclerajul sau iluminarea este caracterizată prin intensitate, dominantă cromatică şi unghiul format de razele de lumină şi subiectul reprezentat. Lumina este un element

plasticizant şi de expresie deosebit la îndemâna artistului plastic, fotografului, coregrafului, regizorului de teatru şi film , fie ea naturală, artificială sau compozită.

DOMENIILE IMAGINII ŞI GENURILE ACESTORA

a) Pictura : portretul, autoportretul, peisajul, scena de gen, natura moartă, trompe-l`oeil, pictura nonfigurativă;

b) Desenul : ilustrația, caricatura, benzile desenate, schema, schema explicativă, organigrama, desenul tehnic, harta, graficul:

c) Fotografia : instantaneul, fotografia de presă, fotografia de modă, fotografia ştiințifică, fotografia aeriană, legenda fotografiei, trucaje fotegrafice, romanul foto;

d) Artele grafice : copertă de disc, etichetă, copertă de carte, siglă, marcă, afiş, colajul, afişul publicitar, afişul politic, afişul de cinema, tipografia;

e) Filmul : filmare cu camera fixă, travelling, montajul, efecte speciale cu camera, trucaje cinematografice, scenariul, succesiunea imaginilor, filmul de ficțiune, filmul documentar, desenele animate, imaginea televizată, clipul video, imaginea procesată pe calculator.

Această trecere în revistă rezumativă a principalelor probleme, principii, teme, genuri, domenii ale imaginii ne atestă complexitatea şi marea varietate a domeniului. De asemeni rezultă, credem, responsabilitatea educatorului de artă indiferent de vârsta elevilor cu care lucrează, în a crea acestora experiențe vizuale cât mai diverse, concrete şi apropiate de cea ce le oferă viața, extrăgând şi conştientizând mereu aspectele esențiale şi comune diverselor tipuri de imagini cât şi aspectele specifice. Numai explorând împreună bogata junglă a lumii imaginilor elevii vor reuşi treptat să descifreze şi să înțeleagă structura acestora, modalitățile de elaborare şi de expresie utilizate în transmiterea unor informații sau mesaje, vor învăța treptat să să le citească, să le interpreteze. Rezultă de asemeni faptul că, cantonarea doar în experiențe vizual-plastice legate de pictură, desen şi modelaj nu este suficientă pentru a-l face pe elev capabil să dialogheze cu orice tip de imagine, descurcându-se în hățişul acestora şi lăsându-se mai puțin manipulat şi devenind astfel mai liber, mai independent în luarea deciziilor.

Comunicarea noastră cu natura, cu ceilalți oameni, cu Dumnezeu, cu noi înşine şi cu produsele noastre cultural-artistice, realizându-se în mare parte prin intermediul imaginilor, e firesc să ne preocupe problemele şi întrebările legate de imagine, mai

ales când e vorba de educație şi mai acut azi cînd trăim într-o civilizație dominată de aceste stranii alcătuiri.

*

Bibliografie :

Cioca Vasile (2007) – Jocul de-a arta, Ed. Limes, Cluj Napoca

Cioca Vasile (2007) – Imaginea şi creativitatea vizual-plastică, Ed. Limes, Cluj

Gombrich E. H. (1973) – Arta si iluzie, Ed. Meridiane, Bucuresti

Jean-Jaques Wunenburger (2004) – Filozofia imaginilor, Polirom, Iasi

Jean-Jaques Wunenburger (1998) Viața imaginilor, Ed. Cartimpex, Cluj-Napoca

Mircea Miclea (1998) Psihologia cognitivă, Ed. Polirom, Iasi.

Christian Cadet-Rene, Charles-Jean-Luc Glaus(1990), La communication par l image, Ed. Nathan, Paris.

3.3 PRELUCRAREA INFORMATIEI DE SPECIALITATE

Informația vizual-plastică

Am văzut în capitolul precedent că imaginea plastică este un câmp în care sunt grupate, corelate mai multe variabile vizual-plastice:

- culoarea
- textura
- dimensiunea sau cantitatea
- implantarea (adancimea) sau pozitia in plan
- vectorialitatea (directia) sau tensiunea orientata
- frontierele sau contururile
- formele (sunt aglomeratele formate de catre toate variabilele vizual plastice.

Gruparea, organizarea acestor variabile vizual-plastice se face in functie de anumite reguli sintactice:

- topologice
- gestaltiste
- interactiunea culorilor

- reguli privind raporturile dintre cromorfeme si structura ascunsa a campului vizual-plastic (planul sau cubul originar)
- reguli perspectivice

Toate aceste variabile vizual-plastice si reguli sau principii sintactice/compozitionale se regasesc atat in imaginile plastice fizice, in mintea creatorului si, intr-o anumita masura in structurile mentale ale privitorului. Toate aceste continuturi formale ale imaginii plastice fie ele variabile vizual-plastice sau reguli compozitionale, sunt purtatoare de informatii. Aceste informatii vizual-plastice formale (ele sunt pur si simplu semne artificiale – pete de culori, linii, puncte, virgule, texturi etc) pot fi utilizate ca atare sau pot fi transcodate (traduse) in cuvinte, propozitii, notiuni etc. in cadrul educatiei plastice. Educatia vizual-plastica se realizeaza in mare parte prin utilizarea/manipularea acestui camp informational si prin relationarea lui cu alte campuri informationale specifice altor domenii (literatura, muzica, stiinta, religie etc.). Probabil reusita actului educativ depinde in mare masura si de calitatea acestor informatii, de relationarile cu celelalte campuri informationale, de exersarea prelucrarii cat mai diverse a acestor informatii caci sa nu uitam ca esential pentru individ nu este cantitatea de informatii ci calitatea prelucrarii/transformarii acestora.

Informația care vizează domeniul vizual-plastic se materializează sub forma următoarelor elemente :

- **imagini (reprezentări, variabile vizual-plastice);**
- **concepte , noțiuni plastice** (în special legate de gramatica limbajul plastic);
- **operații vizual-plastice** (aplicate formelor, culorilor, liniilor, punctelor, petelor etc.);
- **proceduri vizual-plastice** (probleme de tehnologie plastică şi diferite strategii privind realizarea unui studiu, crochiurilor, copertei de carte, afişului, unui monument, analiza imaginii plastice, analiza unui film etc.);
- **paradigme vizual-plastice** privind forma, spatiul, timpul, compoziția .

Informația vizual-plastică este codificată sub formă de cuvinte, propoziții, descrieri, comparații, caracterizări, definiții, clasificări, concepte, teorii, imagini, forme, culori, principii compoziționale, scheme, schițe etc. Şi în cadrul activităților plastice ne folosim de :

- **definiții** (definirea punctului, liniei, culorii, contrastului, compoziției etc.),
- **clasificări** (clasificarea tipurilor de linii, compozițiilor, gamelor cromatice etc.),
- **descrieri** (calitățile vizual plastice ale unui obiect, ale unei imagini etc.);
- **analize (**analiza unei compoziții, unei forme, unei linii plastice etc.);
- **analize comparative (**anlizăm două tipuri de linii plastice arătând calitățile asemănătoare şi diferite);
- **caracterizări** (caracteristicile unui curent artistic ale unui artist ale unei culori etc.);
- **concepte** (spatiul plastic, spatiul real, compoziție , compoziție deschisă, ritm, etc.);
- **teorii** (teorii privind compoziția, culoarea, frumosul, expresivul, unitatea şi echilibrul compoziției etc.);
- **operații plastice (**aplicate formelor, culorilor, liniilor, punctelor, petelor) : măriri, micşorări, segmentări/fragmentări, recompuneri, aglutinări, aglomerări, ritmări, dispuneri pe diferite trasee/direcții/scheme etc.(vezi Vasile Cioca, 2007, Jocul de-a arta).
- **scheme** (cercul cromatic, steaua culorilor, turnul culorilor etc.), etc.

Important pentru dascălul de educație vizual-plastică este cunoaşterea acestor aspecte într-o viziune structurală şi adecvarea lor la specificul vârstei elevilor şi chiar la particularităților lor individuale (esențial în cazul liceelor vocaționale).

Tinând cont de aceste particularități, profesorul va prelucra informațiile de specialitate folosindu-se de manualele de educație plastică, de cultura sa de specialitate, de noutățile bibliografice la care are acces şi-şi va stabili strategia prin care aceste informații vor fi construite/descoperite/livrate împreună cu elevii. Profesorului trebuie să-i fie foarte clar faptul că aceste informații vizual-plastice pot fi accesate/asimilate prin diferite strategii :

- ele pot fi transmise verbal de către profesor;
- ele pot fi transmise verbal şi cu exemplificări imagistice;
- ele pot fi transmise prin demonstrații plastice concrete;
- ele pot fi redescoperite de către elevi prin analiza unor imagini plastice;
- ele pot fi costruite de către elevi şi profesor prin **învățare prin descoperire** ;
- ele pot fi asimilate de elevi prin parcurgerea/analiza unor materiale (texte, imagini, manual, internet etc.);
- ele pot fi asimilate prin strategii născute din combinarea unora din cele enumerate.

Elevii învață auzind, văzând, auzind şi văzând înacelaşi timp, făcând, auzid şi făcând, auzind/făcând/văzând etc. **Esențial este să înțelegem şi noi profesorii precum şi elevii că, cunoaşterea este o construcție, ea nu se dă, nu se primeşte, nu se fură ci se construieşte.** Se construieşte prin observarea unor fenomene/fapte plastice, prin analiza lor, prin depistarea structurii şi fenomenologiei lor, prin conceptualizarea treptată a caracteristicilor, relațiilor, a problemelor majore specifice domeniului vizual-plastic şi implicațiile în formarea personalității umane. O să dăm, în continuare, un exemplu de posibilă strategie de construire a cunoaşterii în cadrul activităților plastice la clasa a V-a.

Din câmpul obiectivului cadru **Dezvoltarea sensibilității, imaginației şi creativității ,** ne concentrăm asupra obiectivului de referință, din **Programa de Educație plastică** pentru clasa a V-a**,** după cum urmează: **Să observe şi să obțină contraste cromatice în diferite compoziții.** Ca exemple de activități de învățare, Programa şcolară sugerează : **exerciții de identificare** pe reproduceri de artă a contrastelor; **exerciții de obținere** a contrastelor studiate; **realizarea** unor compoziții figurative/nonfigurative prin folosirea contrastelor. La o primă analiză lucidă a celor propuse în Programă observăm :

- obiectivul de referință se concentrează pe două verbe/acțiuni : **să observe** şi **să obțină (**să observe ceva gata constituit, finalizat , care poate fi anlizat, decriptat şi pasul doi să încerce să obțină asemena contraste cromatice observate);
- exemplele de învățare sugerate sunt concentrate pe **exerciții de identificare**, **exerciții de obținere** şi pe **realizarea unor compoziții .**

Observăm că elevul este pus să observe imagini în care să identifice/descopere contraste cromatice, **accentul căzând pe extragerea informației din ceva exterior lui – reproducerea de artă**. Ori este bine ştiut că în mintea elevilor există deja informație. Cum este activată informația pe care elevii o dețin în memoria de lungă durată? Şi apoi , identificăm ceva ce ştim dinaite, identificăm pe baza unui portret/ definiții; deci reiese că elevilor, în prealabil, contrastul respectiv şi în ce constă el trebuie prezentat de profesor. Cu alte cuvinte li se furnizează caracteristica/definirea contrastului respectiv , ei urmând să-l găsească prin reproducerile prezentate. Deci elevul este semipasiv. După ce la identificat în

mai multe reproduceri el trece să-l obțină, să-l reproducă după exemplele/modele identificate anterior. După mai multe exerciții/exersări în obținerea/reproducerea contrastului respectiv, elevul trece la realizarea unei compoziții în care folosește contrastul respectiv. Noi am experimentat o strategie de construire a cunoaşterii şi folosirii contrastului clarobscur bazată pe **învățarea prin descoperire**. O prezentăm în continuare.

CONTRASTUL CLAROBSCUR (schiță de strategie didactică).

<u>**Schema conceptuală**</u> **:**

Contrastul

Contrastul în domeniul vizual-plastic

Contrastul clarobscur (clar – obscur)

Clar, claritate, forme clare, modalități plastice de reali-zare a unor forme clare

Compoziție cu forme clare

Obscur, obscuritate, forme obscure, modalități plastice de realizare a unor forme obscure

Compoziție cu forme obscure

Clarobscur (clar-obscur), forme clarobscure, modalități de realizare a unor . forme clarobscure

Compoziție cu forme clarobscure (natură statică cu pere pe o draperie albastră închisă)

Analiza lucrărilor (compozițiilor) realizate de elevi şi a unor reproduceri de artă . (Rembrandt, Caravagio).

<u>**Scenariu didactic**</u> <u>**(3 ore) :**</u>

1. Se porneşte de la cuvântul contrast. Elevii sunt solicitați sa dea exemple de contraste întâlnite în diferite domenii. Apoi şi din domeniul plastic. Din exemplele date se construieşte o definiție, **deci ce este un contrast/contrastul?**

Se anunță tema nouă : contrastul clar-obscur. Elevii sunt solicitați să explice (în scris şi verbal) ce înțeleg prin clar, claritate ; eventual sinonime. Ce înțeleg prin forme clare, când simțim şi putem spune despre o formă plastică că este clară ?

Realizarea unei forme clare : elevii își aleg o formă simplă şi încearcă plastic să o facă cât mai clară. Se expun şi se analizează câteva forme realizate de elevi : sunt clare? De ce ? Cum a realizat plastic/tehnic această claritate a formelor?

Realizarea unei compoziții cu 4-6 forme clare (poate fi multiplicată forma inițială).

Analiza câtorva compoziții realizate de elevi, insistându-se pe modalitățile tehnice (contrast închis-deschis, contur puternic etc.).

2. Se porneşte de la cuvântul obscur. Elevii sunt solicitați să explice ce înțeleg prin obscur, obscuritate; eventual sinonime. Ce înțeleg prin forme obscure, când simțim şi putem spune despre o formă că este obscură?

Realizarea unei forme obscure : elevii reiau aceeaşi formă pe care au făcut-o clară şi vor încerca să găsească soluții plastice ca ea să devină obscură. Se expun şi se analizează câteva forme obscure realizate de elevi : sunt obscure? De ce ? Cum a realizat plastic această obscuritate (calitate) a formei?

Realizarea unei compoziții cu 4-6 forme obscure (poate fi multiplicată forma inițială).

Analiza câtorva compoziţii realizate de elevi, insitându-se pe modalităţile tehnice de sugerare a obscurităţii formelor (contururi neclare, formele şi fondul/ambianţa aproape la fel de închise etc.).

3. Se cere elevilor să reia aceeaşi formă făcută **clară** apoi **obscură** în orele anterioare, **dar acum ea să fie clar-obscură**, adică să conţină ambele calităţi - şi **claritate şi obscuritate**. În timp ce elevii caută soluţii plastice petru ca aceeaşi formă să apară şi clară şi obscură li se atrage atenţia ca forma să nu fie ruptă în două.

Analiza câtorva soluţii, încercări realizate de elevi. Se va insista pe soluţiile tehnice (pasajul şi pe efectul obţinut - iluzia de volum).

Realizarea unei naturi statice cu 5-6 pere galbene pe o draperie albastră închisă. Se cere elevilor ca toate formele (perele) să să fie realizate plastic în aşa fel încât să fie clarobscure.

Analiza câtorva lucrări, scoţându-se în evidenţă calitatea clarobscură a formelor şi efectele obţinute : volum, atmosferă de mister.

Expunerea şi contemplarea unor reproduceri de artă reprezentative (Rembrandt). Sublinierea soluţiei plastice şi a efectelor/expresivităţii obţinute.

Modalităţi practice de învăţare, descoperire, construire, exersare cu elevii a diferitelor entităţi/operaţii informaţionale (exemple).

Definiţia/definirea

Şi în cadrul educaţiei plastice este necesar să definim anumite lucruri, elemente, probleme, structuri plastice etc. Definirea, circumscrierea unui lucru, a unui element sau idee/concept înseamnă a şti ce este acesta, care-i sunt calităţile esenţiale, specifice, din ce clasă de elemente asemănătoare face parte, cu ce se aseamănă, cum ia naştere, a-l recunoaşte în diferite contexte, a-l putea descrie, a-i găsi analogii, a-l putea reproduce/produce. Să luăm ca exemplu un element de limbaj plastic - linia. Ce modalităţi practice avem la dispoziţie ca să-l ajutăm pe elev să intuiască, să înţeleagă, să ştie ce este linia plastică şi să o folosească şi în cunoştinţă de cauză la un moment dat? Să exemplificăm câteva dintre ele :

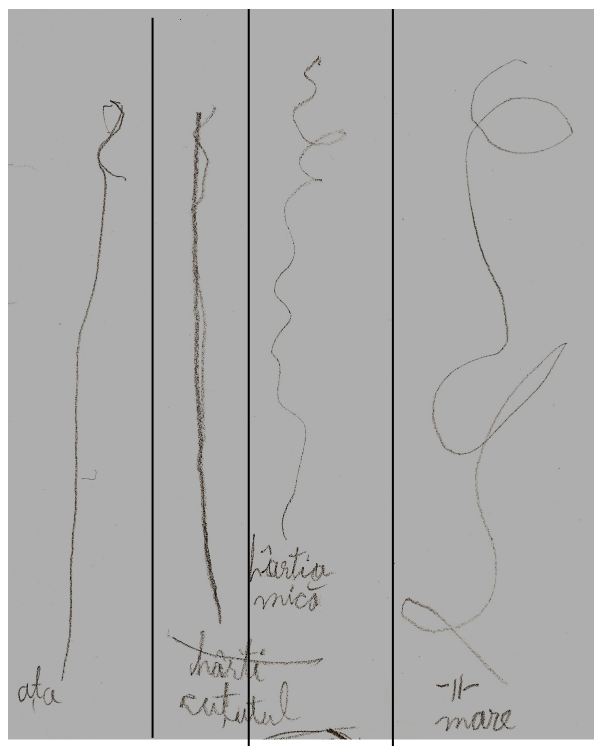
- **prin exemplificări** (se vizionează cu elevii reproduceri de artă, planşe didactice, lucrări realizate de alţi elevi în care linia plastică este personajul principal);
- **prin descrierea** împreună cu elevii a două trei linii (descrieţi tot ce vedeţi la această linie : forma, ductul, mărimea, grosimea, direcţia, forţa/energia cu care a fost realizată, desfăşurarea spaţială etc.);
- **prin definirea ei genetică** : linia este un punct în mişcare (punctul este vârful creionului sau al pensulei care se deplasează pe suport prin mişcarea braţului);
- **prin demonstraţie** la tablă sau pe alt suport (profesorul sau mai mulţi elevi fac diverse linii; ce sunt acestea?);

- **prin caracterizare** (linia are o singura dimensiune, poate fi dreapta, curba, franta, intrerupta, in duct continuu, spiralata, si se poate desfasura pe directie orizontala, verticala sau oblica);
- **prin analiza comparativă** a unei linii plastice cu o pată plastică sau cu alt element plastic (ce au comun şi ce au diferit linia şi pata de pe tablă sau de pe o planşă didactică?);
- **prin definirea logică** arătând genul proxim şi diferența specifică (linia este un element de limbaj plastic care are o singură dimensiune dar care poate avea grosimi diferite);
- **apelând la intuiția copiilor** (unde vedem linii în jurul nostru aici sau în altă parte? Răspunsurile pot fi extrem de diverse de la banal la surprinzător : fire electrice, ața, firele de păr, muchiile camerei, scrisul, zborul unei insecte, arterele, fulgerul, şuierul, urmele patinelor pe gheață etc.);
- **prin exersarea naşterii liniilor** plastice apelând la diverse tehnici şi instrumente (creion, pensulă cu acuarele pe suport uscat sau umed, tuş cu peniță şi pensulă, scurgere, suflare, stropire, incizii în diverse suporturi şi monotipii etc.) la joc şi întâmplare, la plăcerea de a te juca cu urmele liniare.

Modalitățile de circumscriere de intuire şi înțelegere a specificului şi calităților liniilor plastice se utilizează şi în funcție de vârstă, nivelul elevilor şi specificul şcolii.

Descrierea

Descrierea este un procedeu literar, constând în prezentarea sugestivă a unor particularități aparținând obiectelor, fenomenelor şi personajelor zugrăvite de scriitor. A descrie înseamnă a prezenta, a înfățişa, a zugrăvii, prin enumerarea detaliilor, aspecte ale realității. Putem descrie, prezenta o linie plastică, o formă, o pată, o imagine plastică enumerând toate aspectele/detaliile? Avem în imaginea de mai jos patru linii plastice şi câteva cuvinte. Încercăm să descriem prima linie din dreapta :



- este o linie curbă complexă cu trei zone care dau naştere la forme închise sau rela-
  tiv inchise;
- are o desfăşurare pe verticală şi pare a fi fost trasată de sus în jos;
- linia este uşor modulată fără să fi fost trasată cu forță;
- linia are o anumită eleganță caligrafică;
- deşi curge cu sensibilitate de sus în jos, linia are trei zone unde face nişte volute la dreapta apoi la stânga şi dreapta (născând două forme îngemănate) şi ultima la stânga.

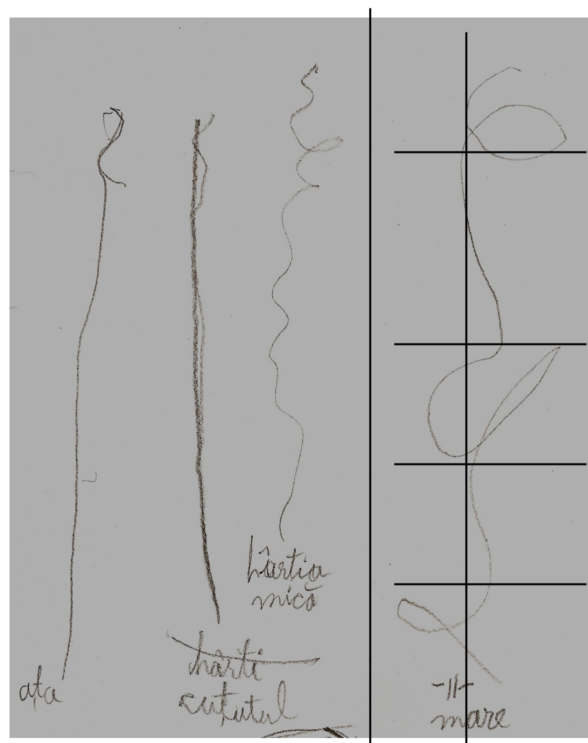
Implicând elevii în exerciții de descriere a unor elemente şi realități plastice îi punem în situația să observe şi să descopere aspecte, calități, detalii plastice subtile care de cele mai multe ori ne scapă la o percepere globală. Aceste descrieri bazate pe observații minuțioase îi prijeluieşte tânărului experiențe vizual-plastice inedite, trăiri estetice şi sensibilizarea vizuală. Iar efortul de a transpune în cuvinte cea ce vede şi simte îl va ajuta în dezvoltarea capacității de comunicare a trăirilor estetice personale.

Subliniem faptul, nu lipsit de importanță, că definiția/definirea şi descrierea dezvăluie conținutul noțiunii/realității respective.

Analiza (analiza comparativă)

A analiza : a cerceta un întreg, un fenomen etc., examinând fiecare element în parte. Analiza este o metodă ştiințifică de cercetare care se bazează pe studiul sistematic al fiecărui element în parte. Să încercăm să analizăm aceeaşi linie pe care am descris-o înainte. Analiza e o metodă a minții umane mult mai riguroasă decât descrierea, ea desface întregul în părți , le examinează pe fiecare în parte după anumite criterii pentru a
înțelege modul de alcătuire şi funcționare a întregului. Am trasat o axă verticală pe care se desfăşoară curgerea liniei sinuose de sus în jos şi am delimitat, cu ajutorul a patru linii orizontale, cinci zone cu caracteristici specifice. Axa verticală ne dezvăluie

că în primele patru zone, de sus în jos, desfăşurarea liniei curbe este echilibrată dreapta/stânga, în schimb în ultima zonă de jos este o rupere a acestui echilibru în favoarea părții stângi a axei verticale. Dacă examinăm acum cele cinci zone delimitate de liniile orizontale, observăm următoarele aspecte:



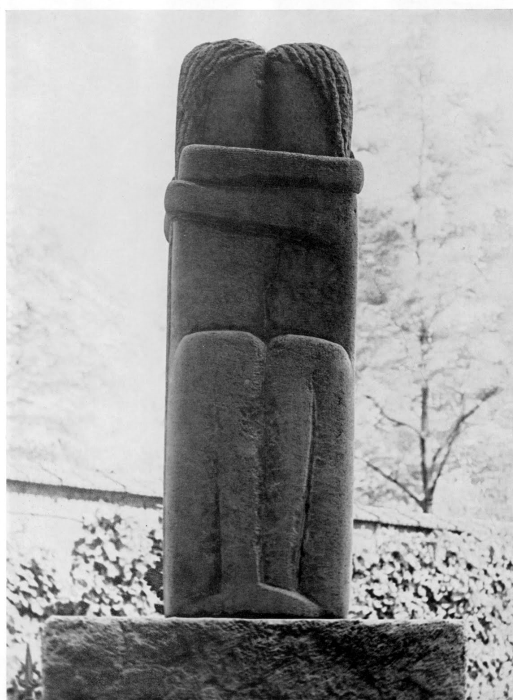
- în trei zone, 1, 3 şi 5, linia sinoasă formează trei forme închise, iar în cazul zonei 3 (cea din mijloc), formează şi o formă uşor deschisă ce seamănă cu un sân; această alternare de **formă liniară/linie/formă liniară/linie/formă liniară** dă naştere unui ritm care probabil induce în noi acel sentiment de eleganță caligrafică muzicală;
- dacă ne uităm cu atenție, vom observa că deşi linia nu este realizată cu forță/apăsare mare, ea este uşor modulată, contrastul dintre subțire/gros fiind foarte discret; această uşoară monotonie care induce linişte/calm este contrapunctată de ritmul jucăuş dar elegant şi el al alternanței formă liniară/linie prezentat anterior;
- dacă ne uităm la raportul dintre spațiile cu forme liniare şi la cele cu linia curgând în jos, observăm că primele sunt mai mici: după încolăcire/revenire se simte nevoia de relaxare/degajare/calm, sau altfel spus avem şi un ritm **înşurubare/curgere lentă/înşurubare/curgere lentă/înşurubare** deci un fel de balet elegant al liniei sinuoase de-a lungul axei verticale (balet elegant, aproape clasic, căci şi înşurubările sunt relativ lente; mişcările mâinii/creion sunt mai complexe la înşurubări care sunt făcute, începând de sus, la dreaptea, apoi iar la dreapta dar uşor central şi în final la stânga;
- dacă ne uităm cu atenție la formele din registrele 1, 3 şi 5 observăm că ele se înscriu, începând de sus în jos, **pe orizontală, pe oblica armonică** şi ultima **pe oblica dizarmonică** dând naştere unui nou ritm **orizontal/vertical/oblic la dreapta/vertical/oblic la stânga**; Deci eleganța caligrafică/muzicală este indusă prin întretăierea/jocul simultan al celor trei ritmuri: formă liniară/linie/formă liniară/linie/formă liniară, spațiul mic/spațiu mai

mare/spațiu mic/spațiu uşor mai mare/spațiu mic, înşurubare/curgere lentă/înşurubare/curgere lentă/înşurubare la care se adaugă discreta modulare a liniei pe tot parcursul ei.

După cum se observă analiza minuțioasă a liniei prezentată scoate în evidență elementele liniei plastice care induc prin intermediul percepției sentimentul de eleganță caligrafică muzicală, calmă, uşor jucăuşă, armonioasă, asemeni unui balet clasic. Deci în urma analizei întregul este refăcut, înțeles, şi explicat efectul pe care–l are asupra noastră. Încercați acum o analiză comparativă între această linie şi una din celelalte trei din imaginea de mai sus.

Inițierea unor astfel de analize cu elevii, pornind de la configurații plastice mai simple apoi din ce în ce mai complexe, credem că sunt benefice pentru dezvoltarea spiritului de observație şi a priceperii de a analiza, a capacității de analiză necesară în multe domenii de activitate.

Analiza comparativă a două fotografii (după **Cuciurcă Ioan, 1974, Brancusi fotograf,** revista **Steaua) :**



Imaginea A (fotografia lucrarii Sarutul ... realizată de Brâncusi)



59. The Kiss
35¼"; stone; 1910

Imaginea B (fotografia lucrarii Sarutul realizată de Sidney Geist)

Fotografia A supusă analizei este executată en plein air. De asta data, artistul nu mai are posibilitatea de a interveni în relația stabilită între elemente: va selecționa mijloacele de expresie, restrânse şi acestea de lumina existentă, pe care artistul nu o mai dirijează ci o alege.

Este o lucrare de răscruce în creația brancusiană, fiind primul pas pe un traseu în care artistul se va detaşa de relațiile exterioare pentru a pătrunde în zona esențelor. Discutând cu **Bohdan Urbanowicz** despre această lucrare, Brancusi spunea că, prin

Sărutul, *a urmarit să aducă [lumii] aminte nu numai de această unică pereche, dar şi de toate perechile care s-au iubit*. În cartea lui Peter Neagoe, artistul spune: ... *am despuiat forma esenţială de toate trăsăturile care ar putea povesti despre o anumită epocă*.
Sculptura este fotografiată într-o lumină aproape verticală, care generează un contrast puternic între lucrare şi atmosfera schimbătoare, de factură impresionistă, a spaţiului ce o conţine, evidenţiind desenul formelor interioare. Un prim contrast apare între sculptura de piatră şi spaţiul vegetal în continuă schimbare, contrast marcat prin puternice diferenţe de luminozitate.
Aceasta redare a spatiului si a atmosferei specifice s-a realizat prin reducerea claritatii in profunzime. Contrastul alb-negru obtinut prin diferenta de luminozitate dintre imaginea sculpturii si cea a spatiului, la care se adauga diferenta mare de claritate, duc la crearea unei puternice senzati spatiale.
Plasarea imaginii sculpturii pana aproape de marginea superioara a fotografiei, rezervarea unei suprafete mari imaginii spatiului, fotografierea frontala, alegerea unei linii de orizont coborate si plasarea imaginii lucrarii pe axa de simetrie sporesc verticalitatea sculpturii. Linia descendenta, dinamica si voalat-impresionista a gardului din planul indepartat accentuiaza prin contrast spatialitatea, verticalitatea si stabilitatea lucrarii.
Toate relatiile stabilite intre imaginea sculpturii si spatiul in care este plasata sculptura fac din imaginea sculpturii o prezenta verticala, dominanta si continua, intr-o lume trecatoare, efemera.
Aceasta fiind si semnificatia lucrarii de care vorbea Brancusi.
Sa analizam, prin comparatie, fotografia (imaginea B) facuta de Sidney Geist aceleiasi lucrari, reprodusa din studiul Brancusi – A Study of the Sculpture. Este o imagine perfecta din punct de vedere tehnic, dar nu reuseste sa surprinda decat elementele de ordin formal-expresiv ale lucrarii. Daca in fotografia lui Brancusi, imaginea sculpturii domina imaginea spatiului, in cea a lui Geist, imaginea sculpturii umple imaginea. Imaginea spatiului aproape este eliminata. Cadrul este strans, lucrarea pare sufocata. Folosirea liniei de orizont ridicate reduce monumentalitatea lucrarii. Imaginea spatiului, avand o valoare apropiata de cea a sculpturii diminueaza efectul spatial, concureaza imaginea sculpturii, aplatizeaza astfel imaginea, ansamblul pare decorativ. Fotografia reda doar o imagine a lucrarii. Semnificatia, atmosfera, nu. Ramane interesanta doar ca o fotografie document.
Fotografiile lui Brancusi devin o propunere de lectura a operelor sale intr-o lumina si dintr-un unghi care reusesc sa surprinda si sa sugereze elemente definitorii, intr-o imagine ce devine ea insasi o *metafora revelatoare*, cum ar spune Lucian Blaga.

Aceasta lectura mijloceste intelegerea sensurilor, a mesajului transmis de imaginea sculpturii; un mod in care Brancusi a vorbit, fara cuvinte, despre sine.

Paşi premergători descrierii şi analizei propriu zise.

Structurarea unui algoritm de descriere şi analiză a unor elemente de limbaj plastic sau a unor configuraţii plastice mai complexe se face treptat. Iniţial elevii sunt solocitaţi să observe tot ce văd şi să traducă în cuvinte sau sunt ajutaţi cu întrebări de genul:

- ce formă are linia, ce forme vedem în imagine;

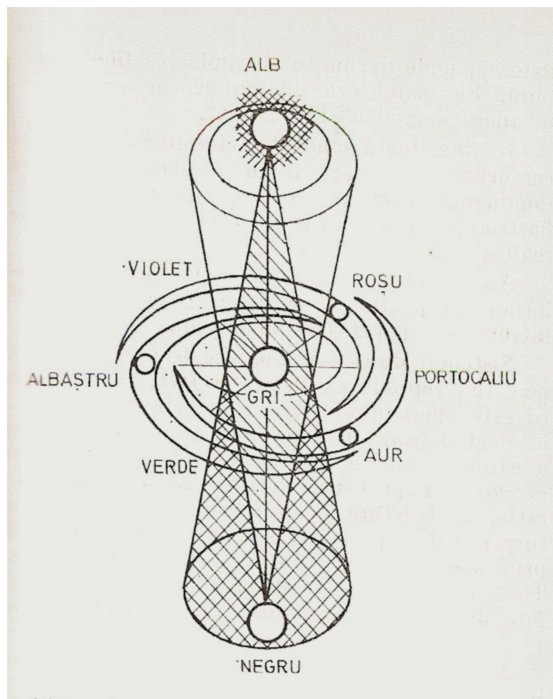
- linia, imaginea este simplă sau complexă?
- cum este linia pe tot parcursul ei?
- - putem descompune/împărți linia/imaginea în mai multe fragmente?
- ce elemente plastice întâlnim în imagine?
- ce culori vedem în imagine ? Ce contraste vedem ?
- ce elemente plastice se repetă în imagine ?
- ce zone, ce elemente din imagine sar în ochi de la bun început ?
- ce simboluri sesizăm în imagine?
- ce trasee vectoriale se impun în imagine ?

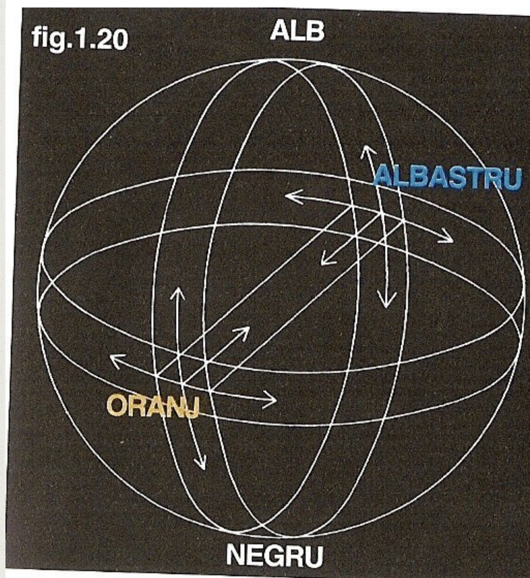
Caracterizarea

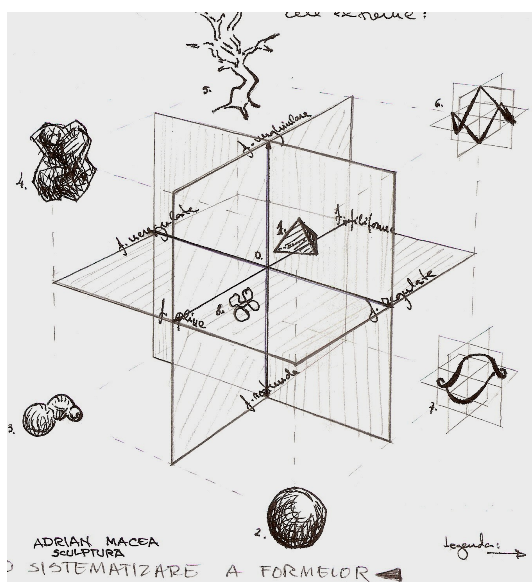
A caracteriza: a constitui caracteristica cuiva sau a ceva; a descrie, a înfățişa, a face să reiasă trăsăturile caracteristice ale unei persoane, ale unui lucru sau ale unui fenomen. Caracteristic, -ă : însuşire specifică predominantă, proprie unei ființe, unui lucru, fenomen etc. şi care diferențiază o ființă de alta, un lucru de altul. Reproducem mai jos, o caracterizare a picturii lui Dărăscu, făcută de Andrei Pleşu:
„...ea (pictura) apartine unui impresionist (în cel mai bun şi cel mai pur înțeles al cuvântului), dar unui impresionist care tinde spre un sens mai plastic al picturii, asimilând – fără fanatism – lecția cezanniană. E un colorist voluptos, un pictor de tuşă cărnoasă dar totodată un constructor, cu preferința de organizări spațiale generos panoramate, într-o lumină arsă, de litoral balcanic” (.Pleşu, A., 1986, Ochiul şi lucrurile,Ed. Meridiane).

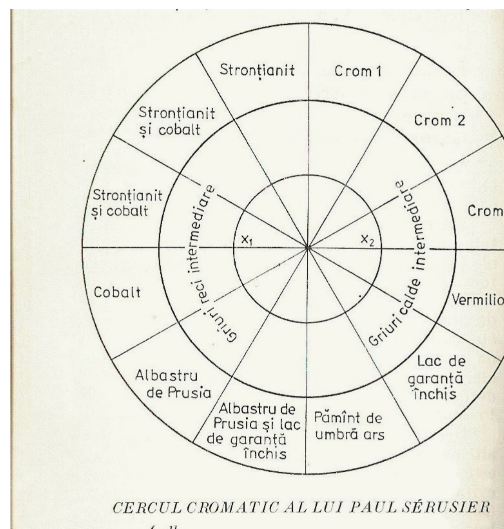
Schema

Plan redus la cateva linii sau idei generale principale, care permite o vedere de ansamblu asupra unei lucrari, domeniu; reprezentare grafica simplificata a elementelor sau caracteristicilor structurii unui aparat, a unui proces, domeniu etc. A schematiza : a prezenta ceva in mod schematic, a simplifica (in mod excesiv), a reduce ceva la cateva elemente esentiale; schema are de cele mai multe ori si o structura vizuala care subliniaza problematica respectiva. Si in cadrul educatiei plastice ne folosim uneori de anumite scheme: steaua culorilor, cercul cromatic, turnul culorilor sau o clasificare a formelor (schema realizata in anul 2005 de studentul Adrian Macea).









Schemele organizează/structurează informația esențială despre culoare şi formă, în exemplele date; deşi simplifică/schematizează informația ele facilitează înțelegerea şi reținerea şi prin suportul vizual. Elevii din clasele mai mari pot fi inițiați în realizarea unor scheme privind clasificarea liniilor plastice, tipurile de compoziții, ritmul plastic etc.

Clasificarea

Clasificare : acțiunea de a clasifica şi rezultatul ei: distribuire, repartizare sistematică pe clase sau într-o anumită ordine. A clasifica: a împărți sistematic, a repartiza pe clase sau într-o anumită ordine diferite elemente pe baza unor caracteristici comune.

Şi în cadrul educaţiei vizuale suntem nevoiţi să clasificăm liniile, culorile, formele, compoziţiile etc :

Compozitia :

- Deschisă
- Închisă
- Dinamică
- Statică
- Difuză

Culorile :

- primare
- binare
- terţiare
- calde
- reci

Linia :

Dupa formă :

- dreaptă
- curbă
- frântă

După poziţia în spaţiu :

- orizontală
- verticală
- oblică

În cazul clasificării informaţiilor esenţiale despre un element de limbaj plastic, o problemă plastică etc. sunt importante criteriile după care le grupăm.

Operaţii plastice

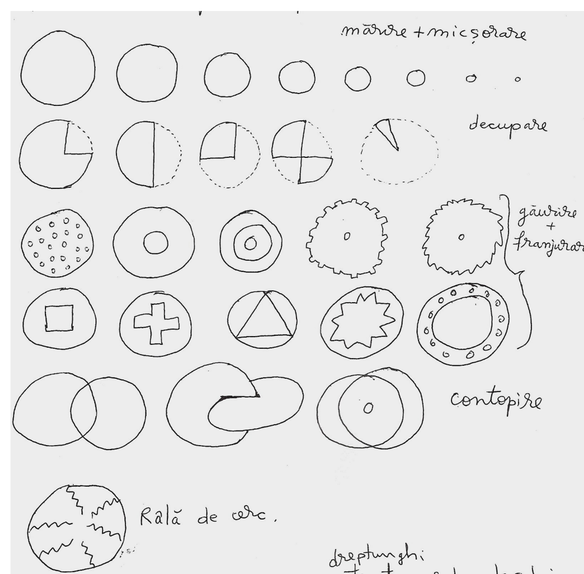
Operatie: actiune, lucrare; **a opera**: a intreprinde o actiune, a realiza, a face, a infaptui, a efectua.

Şi în activităţile vizual-plastice utilizăm o serie de operaţii (componente). Într-o sistematizare relativă (să nu uităm că e vorba de activităţi artistice), aceste operaţii aplicate punctelor, liniilor, formelor, culorilor, petelor etc. pot fi:

a. accentuări, diminuări, expandări, deformări;
b. armonizări, ordonări, legări, structurări, ritmări;
c. distanţări, oglindiri, simetrizări, aglutinări, hibridări;
d. modulări, structurări fractale, permutări;
e. secţionări, împăturiri, îndoiri, desfăşurări, geometrizări, răsuciri, texturări;
f. transformări (geometrice), anamorfozări, metamorfozări.

Unele operaţii se aplică unor entităţi individuale (vezi operaţiile de la punctele a, e, f), altele implică două sau mai multe elemente asemănătoare sau diferite (vezi operaţiile de la punctele b, c şi d).

Am putea lua în discuţie şi o serie de operaţii tehnice oarecum pregătitoare: înmuierea pastilelor de acuarelă, aşezarea culorilor din tub pe paletă, amestecarea culorilor pe paletă sau direct pe suport, prepararea suportului, frământarea lutului etc. (vezi Cioca Vasile, 2007, Jocul de-a arta, Ed. Limes).



Diferite operatii plastice aplicate cercului (Tara Sorin, 2005, student Grafica)

Teorii plastice

Teoria purei vizualităţi a lui Conrad Fiedler. Într-un studiu din 1878 Fiedler spune despre activitatea artistică următoarele: ea nu este **nici imitaţie de rob, nici senzaţie arbitrară, ci creaţie liberă**. Relaţia **artă – realitate** este privită de Fiedler prin prisma contemplării naturii, rezultând pe lângă cele două principii din vechime: cel al **imitării** şi cel al **transformării** realităţii, un al treilea – principiul **producerii** realităţii (realităţii vizual-plastice). Arta nu are de-a face cu configuraţii pe care le găseşte înainte de activitatea ei, ci începutul şi sfârşitul ei constă în creaţia de configuraţii. Fiedler defineşte arta ca **modelare a vizibilului**. Activitatea artistului şi scopul acesteia este **producerea construcţiilor formale pure** căci nu realitatea lucrurilor este elementul permanent, ci numai **forma pe care realul o ia prin noi.** Numai prin faptul că schiţăm chiar un contur stângaci.... producem ceva nou, ceva altfel decât stabilea posesiunea reprezentării optice. **Chiar în momentul apariţiei gesturilor nesupravieţuitoare, în cele mai elementare încercări care se reprezintă imagistic, nu face oare mâna ceva ce ochiul făcuse deja? Mai curând ia naştere ceva nou şi mâna preia dezvoltarea în continuare a ceea ce ochiul face, conducând mai departe, prelucrarea având loc tocmai în momentul în care ochiul însuşi a ajuns la sfârşitul activităţii sale.** Pictura nu se petrece nici în cap nici în senzaţii, ea nu se face nici cu ochii raţionali, nici cu ochii avizi de impresii; locul evenimentului ei este pe pânză. Cu alte cuvinte, mijloacele de comunicare şi de exprimare ale artiştilor – punctele lui Seurat, cloisonne-ul lui Gauguin, ritmurile vibrante de pensulă ale lui Van Gogh şi formele colorate ale lui Cezanne, sunt **realităţi morfologice** pentru care nu există ceva comparabil nici în percepţia, nici în senzaţia, nici în prezentarea artistului. În concluzie pictura se îndeletniceşte cu **semne artificiale** (după Werner Hofman, 1977, Fundamentele artei moderne, Ed. Meridiane).

Concepte plastice

Concept: idee generală care reflectă just realitatea; noţiune. În logică conceptul este folosit pentru acele noţiuni care reflectă însuşirile esenţiale, necesare şi generale ale

unei clase de obiecte şi care se disting de alte noţiuni printr-un mare grad de generalitate.

Spaţiul plastic: un sistem de linii, pete, culori, suprafeţe, texturi, forme, goluri care sunt structurate bidimensional sau tridimensional. El are o anumită structură, poate fi descompus în diferite elemente, are anumite caracteristici. Spaţiul plastic poate fi structurat ca **loc** în **viziune topologică, proiectivă** sau **euclidiană** sau în variante ale acestora.

Compoziţia

Armonia

4. ROLUL VIZUALITĂŢII/IMAGINII ÎN SRUCTURAREA FIINŢEI UMANE

4.1 OMUL, NATURA, DIVINITATEA ŞI IMAGINEA

Vorbind despre tragic , Gabriel Liiceanu (Tragicul, 1993, Humanitas) începe construcţia cu descrierea configuraţiei umane în ordinea reală şi posibilă a fiinţei, desenând o geografie a fiinţei sub forma a trei teritorii sau registre :

1. Ordinea naturală a fiinţei (NATURA);
2. Ordinea umană a fiinţei (OMUL);
3. Ordinea transcedentală a fiinţei (DIVINUL).

Descriind relieful acestor teritorii sau ţinuturi, filozoful reţine principalele caracteristici :

NATURA : **- incoştientă**

- pură corporalitate,

- realitate neschizoidă, neatinsă de distincţia subiect-obiect.

„Ea poate fi deopotrivă haosul tuturor goniilor primitive sau universul astrofizicii noastre, după cum poate fi mineralul, vegetalul şi animalul ca specii ale naturii intrate în cosmicitate. Insensibilitatea pură a pietrei şi senzoriul complicat al animalului sînt aici moduri şi grade de organizare a NATURII, perfect indiferente în raport cu identitatea suverană a registrului ontologic respectiv : **fiinţa inconştientă" (Liiceanu, G., 1993, Tragicul, pag. 46)**.

OMUL : - **este o ambiguitate ontologică, este porţiunea hibridă a fiinţei** (supusă deopotrivă codului cauzalităţii naturale şi celui divin, al libertăţii spirituale).

- este natura care se eliberează în conştiinţă şi conştiinţă maculată încă (plină, pătată de date ale naturii);

- **libertatea lui este pe de o parte libertatea celui îngrădit şi limitat** (de datele naturale/biologice), aceea care, punând în joc proiectul, dorinţa, aspiraţia etc., ţine cont de necesitate şi de limită ca de corelatul necesar al împlinirii lor reale;

- pe de altă parte, **libertatea gândului este absolută** şi ea se vădeşte ca atare **în simpla proiecţie gratuită, în aspiraţia infinită, în fantezia fără hotar etc**;

Deci **în om are loc o întretăiere a libertății infinite a conştiinței cu necesitatea absolută căreia îi este supusă natura finită** (omul este o ființă finită corporal şi supusă cauzalității naturale : sunt obligat să respir oxigen şi să mă hrănesc dacă vreau să trăiesc/exist).

DIVINUL : - a fost închipuit ca **posibilitate abstractă a conştiinței pure**;
- deoarece **este spiritul infinit**, absolvit de tribulațiile corporalității, determinarea lui **este libertatea pură.**

NATURA	--	OMUL	--	DIVINUL
incoştientă		**ambiguitate ontologică**		**conştiință pură**
pură corporalitate		subiect/obiect, coştient/inconştient		**spiritul infinit**
neschizoidă		rațional/irațional etc**.**		**libertatea pură**
		libertate îngrădită/limitată (în plan real)		
		libertate absolută (în plan mental)		

Dacă în această geografie simetrică a ființei omul se învecinează/contaminează cu natura de o parte şi cu divinul pe de altă parte, ne putem întreba **care este câmpul unde ființează imaginea** şi **care este rostul ei indiferent de natura sa** (umbră, oglindire, imagine perceptivă/mintală/onirică/fantasmă/halucinație, desen, pictură, sculptură, fotografie, film etc.). Imaginea există şi-n spațiul naturii (oglindiri, umbre, urme, imaginile perceptive la diferite animale) şi-n spațiul uman(imagini psihice, imagini realizate de om prin diferite mijloace materiale). Dintr-o perspectivă mai largă, ştiințifică, filozofică, ea este o modalitate de relaționare cu mediul de viață. Din perspectivă umană imaginea este un medium , o alcătuire stranie care relaționează omul cu obiectele (Natura), omul cu sine, omul cu ceilalți oameni (tribul, poporul, societatea, umanitatea), omul cu divinitatea, omul cu trecutul, prezentul şi cu viitorul. Imaginea este şi o formă a memoriei personale, colective, este şi o formă de cunoaştere, de comunicare, de joacă, dar este mai ales o formă de imaginare, de invenție, de creație, de descoperire dar şi o formă de învățare, influențare, de seducție, de manipulare şi nu în ultimul rând **o formă de manifestare/jucare a libertății interioare (mentale, culturale, artistice, spirituale).**

Din toate acestea şi din multe altele, care vor fi detaliate pe parcursul cursului, rezultă, credem, rolul şi importanța imaginii în structurarea ființei umane şi de ce nu şi importan-ța educației vizuale şi responsabilitatea ce revine profesorului de educație vizual-plastică.

4.2 IMAGINEA - PERSONAJ PRINCIPAL ÎMPREUNĂ CU ELEVUL ÎN EDUCAŢIA VIZUAL- PLASTICĂ

Într-o condensare şi esenţializare maximală, procesul instructiv-educativ poate fi redus la tetrada : proiectare, predare, învăţare, evaluare. Dacă aportul profesorului de educaţie plastică este maximal în primele două secvenţe, elevul este actorul principal în ultimele trei şi ţinta vizată în prima. Dar peste elev şi

profesor sau împreună cu aceştia, în toate cele patru secvenţe ale actului didactic mai este un personaj la fel de prezent şi de neînlocuit - imaginea.

Proiectarea vizează obiective, competenţe, resurse informaţionale, psihice, materiale, procedurale, strategii, scenarii, metode de evaluare, toate menite să activizeze structurile mentale, psihice, motrice etc. ale elevului prin intermediul explorării, realizării, analizării, destructurării/restructurării, semantizării etc. a diferitelor imagini: manuale/mecanice/digitale, naturale/mintale, interne/externe, artistice/publicitare /tehnoştiinţifice etc.

Predarea, idiferent cât de clasică sau de modernă, pasivă sau activă este concepută, se desfăşoară tot prin intermediul imaginilor, fie că acestea sunt explorate, analizate, construite, realizate ludic/imaginativ/creativ sau mimetic/ naturalist. Învăţarea în cadrul activităţilor vizual-plastice se învârte, se realizează în jurul şi prin intermediul diferitelor imagini simple, minimale sau complexe, realizate în diferite tehnici, analizate, descompuse, combinate, comparate, semantizate de către elevi.

În evaluare imaginea poate fi prezentă ca produs al elevului prin intermediul caruia se cuantifică performanţele plastice ale acestuia, gradul de înţelegere şi asimilare a problemelor plastice, expresivitatea şi creativitatea elevului sau ca mijlocitor al evaluării sub formă de imagine test. Din aceste motive şi multe altele, este necesar ca profesorul de educaţie vizual- plastică să deţină o serie de competenţe privind imaginea :

- informaţii despre diferitele tipuri de imagini existente (o adevarată junglă), caracteristicile, clasificarea acestora, interferenţe posibile;
- analiza mediumului reprezentării/imaginii;
- reprezentarea mentală a ceea ce numim scara iconicităţii imaginii vizual-plastice;
- să deţină mai multe scheme/algoritmi (priceperi metodologice) de analiză a imaginii vizual-plastice;

- să poată oricând descrie, defini, exemplifica, demonstra, compara, analiza diferitele tipuri de imagini cu care elevul vine în contact, scoţând în evidenţă caracteristici proprii, asemănări, deosebiri etc.

4.3 ANALIZA MEDIUMULUI REPREZENTĂRII ŞI SCARA ICONICITĂŢII IMAGINII (REPREZENTĂRII)

(Elemente de analiză şi contemplare a imaginii)

Lumea în care trăim e plină de obiecte şi fenomene reale dar şi de „reprezentări.” Înţelegem prin reprezentare orice imagine sau obiect a cărei funcţie este de a reprezenta/ reda/ reproduce/ configura/ construi anumite lucruri: un obiect, un concept, un vis, o emoţie, o stare etc. Aceste reprezentări/ imagini (în două dimensiuni: picturi, timbre, afişe publicitare, fotografii de presă, desene de modă, fotograme extrase dintr-un film; în trei dimensiuni: sculpturi, machete, mulaje, ochi de sticlă etc.) fac parte integrantă din real, căci ele, prin formele lor tot mai diverse, sofisticate (imagini TV, video, digitale, imageria ştiinţifică etc) şi multiplicate la nesfârşit, înlocuiesc experienţa directă cu acesta. Putem noi despărţi precis cunoaşterea directă, legată de experienţă, contactul cu realitatea obiectuală/ reală de cunoaştera indirectă, mediată prin aceste substitute, duplicate care sunt reprezentările/imaginile? Trăim şi ne exprimăm într-o lume sufocată de obiecte reale şi imagini/reprezentări, acestea din urmă formând o adevărată lume paralelă. În cadrul educaţiei vizual-plastice ar fi, considerăm, firesc ca imaginea să fie abordată ca făcând parte din realitate, din realitatea noastră zilnică, indiferent de natura sa internă sau externă, artistică, naturală sau ştiinţifică, arhaică, clasică, modernă sau posmodernă, culturală sau politică etc.

Lumea imaginilor trebuie să fie explorată, cercetată, jucată, interogată şi în sine, în funcţie de specificul acestora (imagine picturală, grafică, sculpturală, fotografică, filmică, TV, video,

digitală, internă, externă, perceptivă, mintală, onirică, naturală, artistică etc.) şi în relaţie cu realitatea exterioară sau cea interioară. Gândită şi explorată prin prisma „asemănării” (mimesis-ului) şi „diferenţei” imaginea apare a fi „imaginea a ceva,” adică ea nu există numai prin sine ci trimite la ceva preexistent (obiect, concept). Deci imaginea depinde de un alt lucru decât de ea însăşi, depinde de un model/lucru în sensul unei asemănări morfologice. Nu există imagine decât dacă o realitate ideală sau materială se reproduce, adică iese din sine şi dă naştere la ceva diferit de sine. Imaginea fotografică a unui măr, deşi seamănă cu mărul real, este diferită de acesta (vezi celebra lucrare a lui Magritte „Cesi n’est pas une pipe”). Obiectele/fiinţele au proprietatea spontană, naturală de a face să apară dubluri ale lor - umbre, siluete, imagini speculare (oglindiri). Oamenii produc o cohortă întreagă de imagini utilizând diferite medii/tehnici. Putem analiza cu elevii reprezentarea/imaginea ca medium folosindu-ne de o grilă care cuplează diferite opoziţii tehnice, structurale, perceptive etc.

Imaginile/reprezentările pot fi:

(desen, modelaj) MANUALE - MECANICE
(fotografie, filme)

(fotografie, desen) FIXE - ANIMATE
(filme,desene animate)

(opera de artă originală) UNICE - MULTIPLICATE
(reproducerea unei
opere, imagini TV,
afişe)

(sculptură, fotografie, TANGIBILE - VIRTUALE (anamorfoze
catroptice)
desen, pictură)

(fotografie, film, ALB/NEGRU - COLORATE
(tablou, fotografie)
desen)

(fragment de statuie, FRAGMENTE - ÎNTREGI (reprezentare din care nu
afiş rupt) lipseşte nici o parte)
(imagine neinclusă IZOLATE - SECVENŢIALE (imagini care se
într-un ansamblu de integrează într-un
de imagini) ansamblu)
(imagini nemanipulate) BRUTE - REELABORATE (colaj, fotografii
trucate)

Să luăm un caz concret : tabloul Gioconda pictat de Leonardo da Vinci şi reproducerea acestui tablou într-un album de artă :

TABLOUL GIOCONDA PICTAT DE LEONARDO DA VINCI	REPRODUCEREA TABLOULUI ÎNTR-O REVISTA DE ARTA
manuală	mecanică
fixă	fixă
unică	multiplicată
tangibilă	tangibilă
colorată	colorată sau alb/negru
întreagă	întreagă sau fragmentată
izolată	izolată
brută	reelaborată (reprodusă printr-o altă tehnică)

Imaginea presupune faptul că fiinţa/realitatea nu este unică, ci poate da naştere unei duplicări cel puţin a formei sale. Imaginea trebuie acceptată şi cercetată simultan ca duplicare asemănătoare şi ca abatere de la model. În absenţa unei asemănări evidente, imaginea poate fi percepută ca o nouă fiinţă, ca o nouă alcătuire. Doar respectarea caracteristicilor modelului (obiectului) în copie ne permite să simţim/percepem caracterul de imagine a cea ce apare. Deci, condiţia de posibilitate/de existenţă a unei adevărate imagini rezidă într-o bună imitaţie, într-un mimesis fidel (Wunenbourger 2004). De unde concluzia că imaginea e la fel de periculoasă prin lipsă sau exces de asemănare. Dacă ar exista procese de reproducere perfectă, identică, ele ne-ar pune în dificultate, neştiind care e imaginea, duplicarea şi care e obiectul real, originar/original. Fiinţele gemene, sosia, mulajul-copie, manechinul de ceară, reproducerea în serie a aceluiaşi obiect, trompe l`oeil, clonarea de indivizi vii au suscitat întotdeauna nelinişte şi fascinaţie (vezi motivul dublului şi la Borges, 1999). Deci o prea mare asemănare face ca imaginea să fie luată drept cea ce îi dă naştere, să fie confundată cu obiectul real; o prea mare neasemănare face să dispară aspectul de imagine, până a ne face să credem că imaginea este o realitate nouă. Rene Berger (1975) surprinde cu acuitate sinuozităţile relaţiei dintre artele plastice şi realitate : „ De-a lungul secolelor, arta pare să oscileze între realism şi irealism, dar, pritr-un tainic simţ al naturii, se fereşte să depăşească vreuna din limite. Constrânsă la imitaţie, nu mai e decât un deşeu; împinsă spre irealitate, începe să se dizolve”. Între aceste extreme oscilează diferite tipuri de imagini, fie ele interne sau externe (vise, coşmaruri, halucinaţii, fantasme, percepte, reprezentări mentale, sau crochiu, desen realist, hiperealist, fotografie alb/negru sau color, sculptură realistă sau hiperealistă, modelaj sumar, mulaj, hologramă etc), naturale, artistice sau tehnoştiinţifice. Aceste multitudini de imagini, care se mişcă între cele două extreme, ne influenţează de-a lungul

întregii vieţi, în mod diferit, în funcţie de vârstă, personalitate, experienţele trăite şi nu în ultimul rând, de cultura vizuală. Acest joc, această mişcare a imaginilor pe o „scară a iconicităţii” este utilizată şi în persuasiunea vizuală prin manipularea iconicităţii. De exemplu, fotografiile au caracter demonstrativ, ele acţionând ca „probe” ale existenţei realităţii, prin comparaţie cu efectul desenelor, care sugerează un nivel fictiv. Este interesant că şi în domeniul artelor vizuale, de-a lungul istoriei, artiştii, diferitele şcoli, tendinţe, curente, stiluri au exploatat această iconicitate mai mare sau mai mică a imagini picturale, grafice, sculpturale, fotografice, filmice mai cu seamă din raţiuni estetice. Din punct de vedere psihopedagogic rezultă că pentru o asimilare, înţelegere şi dialogare mai structurate cu vizibilul, putem iniţia cu elevii şi jocuri/exerciţii vizual-plastice de tipul „scara iconicităţii.” Fie că se fac colecţii de imagini care reproduc opere de artă din diferite perioade şi realizate în diferite tehnici, dar care pornesc de la aceeaşi realitate (măr, pipă, ghete, oală, portret, flori, natură statică etc.), fie se realizează de către elevi aceste imagini care redau/configurează acelaşi obiect, dar de iconicităţi diferite.

Scara iconicitaţii imaginilor :

Hologramă

Mulaj

Sculptură hiperrealistă

Fotografie color stereoscopică (fotografie relief, anaglife)

Fotografie color

Fotografie alb/negru

Desen realist

Desen de modă

Crochiu

Desen simbolic reprezentând obiectul prin analogie

Desen arbitrar care prin convenţie este asimilat obiectului

Cuvântul scris sau imprimat care redă obiectul (numele obiectului)

Număr-indice (făcînd parte dintr-un repertoar specific : număr de înmatriculare, cod numeric personal etc.).

Această scară a iconicităţii are, în exemplul de mai sus, 12 trepte. Dar ea poate fi concepută cu mai multe sau mai puţine astfel de trepte prin care trece, rând pe rând, imaginea unui obiect real sub formă de hologramă, mulaj, sculptură hiperealistă, fotografie color, desen realist etc. Aceste scări de iconicitate ne ajută mental dar şi concret/operaţional în analiza şi realizarea imaginilor, ele structurându-se în funcţie de gradul de similaritate sau realism între un semn şi cea ce el reprezintă (referentul său). Se poate observa că gradul de iconocitate este invers proporţional cu gradul de abstractizare. Este interesant că întâlnim grade diferite de iconicitate nu numai în cazul imaginilor artistice ci şi în cazul imaginilor naturale - umbre, oglindiri, amprente/urme, sau chiar a celor psihice - percepte, reprezentări mentale, imagini onirice, coşmaruri, halucinaţii etc. De aceea ne putem pune o întrebare fundamentală: este iconicitatea o valoare general umană sau este produsă în funcţie de diferenţe culturale, ideologice sau ligvistice? Dacă urmărim avatarurile imaginilor artistice-plastice, de-a lungul istoriei, în frământata noastră Europă, constatăm că au avut influenţe asupra iconicităţii/abstractizării/epurării imaginii atât ideile filozofice, religioase, politice, cât şi descoperirile şi realizările tehnoştiinţifice (vezi Alain Besancon, 1996). Cu atât mai mult aceste exerciţii/jocuri tip „scara iconocităţii imaginii”, iniţiate cu elevii, nu sunt gratuite, ba mai mult, ele se constituie în experienţe/scheme cognitive care structurează informaţiile vizuale acumulate şi favorizează navigarea acestora, în oceanul nesfârşit de imagini, şi în funcţie de nişte repere valorizate estetic. În plus această schemă cognitivă, vizual-mentală, poate facilita înţelegerea raporturilor dintre imaginea perceptivă - imaginea artistică - realitatea exterioară - realitatea interioară, căci să nu uităm că sensurile

conceptului de imagine pot fi grupate în două mari categorii de referinţă :

a) imaginea considerată din punct de vedere psihofiziologic, legată şi implicată în procesele senzoriale şi de cunoaştere (calităţile imaginii păstrează o relaţie directă şi intuitivă cu obiectul pe care îl reprezintă - vezi imaginea perceptivă, desenul de observaţie);

b) imaginea considerată din punct de vedere psihologic, ca imagine mintală cu semnificaţie simbolică şi metafizică, în relaţie cu inconştientul personal şi colectiv (imaginea-viziune, imaginea şi reprezentarea mitică, imaginile onirice etc.).

Imaginea artistică se plasează la interferenţa dintre aceste două categorii: obiectele reale sunt subiectiv reflectate după însuşirile lor, ele nefiind totuşi numai reflectate ci şi receptate (înţelese) şi resintetizate; în plus, în perspectiva creaţiei, ele sunt reconstruite, convertite şi codificate (creierul transformă semnalele în semne în funcţie şi de paradigmele estetice, vizual-plastice pe care le deţine). În creaţia artistică, imaginea capătă semnificaţie (conotaţii), ea nu mai imită obiectele reale în aspectul lor concret, ci devine o configuraţie caracterizată prin complexul formă-semnificaţie, semnificaţia fiind strâns legată de simbol. Cu alte cuvinte, am putea spune împreună cu Wunenburger, că imaginea are statutul de „entre-deux" tradus prin „spaţiu dintre" (Sorin Alexandrescu, 2004, în posfaţa la *Filozofia imaginilor* de J.J. Wunenburger), adică spaţiul dintre „intuirea realului sensibil" şi „activitatea conceptuală". În acest spaţiu dintre sensibil şi conceptual se regăsesc atât tendinţele naturaliste, realiste, hiperrealiste, academiste, clasice, romantice, simboliste, impresioniste, expresioniste, cubiste, dadaiste, suprarealiste, futuriste, constructiviste, abstracţioniste, minimaliste şi toate tendinţele postmoderniste.

*

Prezentam in continuare alte doua viziuni asupra scarii iconicitatii imaginii (Daniela Roventa-Frumusani si Abraham Moles):

Unul dintre teoreticienii moderni care, printre primii, a remarcat gradualitatea a fost Ch. Morris: "Iconicitatea este o chestiune de grad", afirma el. A. Moles a alcătuit o scară de iconicitate, formată din 12 trepte.

Scara de iconicitate descrescândă
(sau de abstracție crescândă)
raportată la obiecte

	DEFINIȚIE	CRITERIU	DIFERITE EXEMPLE
0	Obiectul însuşi		Un obiect de vânzare în vitrina unui magazin
1	Model tridimensional la scară	Culori şi materiale arbitrare	Un model redus, reducția unei sticle
2	Schema tridimensională redusă sau mărită _ Reprezentare anamorfozată	Culori sau materiale alese după criterii logice	Hartă cu trei dimensiuni: globul pământesc
3	Fotografia sau proiecția realistă pe un plan	Culori reale	Anunțul în culori, afişul, filmul în culori al unei acțiuni
4	Fotografia cu conturul bine delimitat (operație vizuală a universului aristotelician)	Criteriu de continuitate a conturului şi de închidere	O fotografie izolată pe fond negru sau gri
5	Schema anatomică	Deschiderea carterului sau a învelişului – Respectarea topografiei	Secțiune anatomică - secțiunea unui motor cu explozie – Plan de cablaj al unui aparat de radio – Hartă geografică
6	Schema "descompusă"	Dispoziție, perspectivă a pieselor conform relațiilor de învecinare topologică	Imagini comerciale sau publicitare. Desene tehnice pe film pentru învățământ audio-vizual
7	Schema "de principiu", electricitate şi electronică	Înlocuirea elementelor prin simboluri normate – Topografie la trecerea de latopografie la topologie – Geometrizare	Plan schematizat al metroului din Londra – Plan de cablare al unui receptor TV sau a unei părți dintr-un radar
8	Organigrama sau schema Block	Elementele sunt cutii negre funcționale, legate prin conexiuni logice: analiza funcțiilor logice	Organigrama unei întreprinderi – *Flow chart* al unui program pe calculator – Serie de operații chimice.
9	Schema de formulare	Relație logică şi topologică între un spațiu non geometric între elementele abstracte – legăturile sunt simbolice, toate elementele sunt vizibile	Formule chimice desfăşurate
10	Schema în spații abstracte	Combinație în acelaşi spațiu de reprezentare a elementelor schematice (săgeată, dreaptă, plan, obiect) aparținând unor sisteme diferite	Forța şi poziția geometrică pe care o structură metalică: schemă pe statică grafică, poligonul lui Cremona
11	Schema în spațiu pur abstract şi schema vectorială	Reprezentare grafică într-un spațiu metric abstract a relațiilor între mărimi vectoriale	Grafic vectorial în electrotehnică - Triunghiul lui Kapp – Poligonul lui Blondel pentru un motor asincron – Diagrama lui

77

		Maxwell, sonore, triunghiul vocalelor
12	Descriere cu cuvinte normate sau puse în formule algebrice	Ecuaţii şi formule – Texte

(A.Molles, 1974, pp. 256 – 258)

Analiza imaginilor din perspectiva modului in care sunt realizate

(dupa Lucian Ionica, imaginea vizuala, Ed. Marineasa

Pentru a înţelege mai bine natura imaginilor vizuale, îndeosebi a celor ce nu aparţin artei le vom analiza din perspectiva modului în care sunt produse. Se pot distinge trei mari categorii:

1. **imagini artizanale** (toate reprezentările artelor plastice :picturi, gravuri, desene, mozaicuri, fresce etc. , precum şi cele folosite în alte domenii , dar care au fost executate manual):
2. **imagini instrumentale** (realizate cu ajutorul aparatelor, fără intervenţia directă a omului);
3. **imagini naturale** (umbra, urmele animalelor, amprenta întipărită în piatră a frunzelor sau a altor vietăţi fosilizate etc.)

Imaginile instrumentale pot fi grupate pornind de la relaţia de tip indicial existentă între realitate şi consemnarea ei vizuală. Imaginile din această categorie sunt urme ale unui fapt concret, fără a se reduce în chip necesar doar la atât :

- **imagini de tip camera obscură** (se referă la fotografie, film şi televiziune fără modificări ulterioare);
- **imagini obţinute prin proiecţie** (radiografiile);
- **imagini obţinute prin reflexia unor unde** (realizate cu ajutorul unor aparate precum radarul, ecograful sau sonarul care folosesc acelaşi principiu general, dar care dar care sunt utilizate cu finalităţi şi în medii diferite);
- **imagini obţinute prin emisie** (scintigrafia, RMN-ul, fotografia în infraroşu, tomografia);

- **imagini obţinute cu ajutorul calculatorului** (această categorie nu este unitară, dimpotrivă reprezintă o foarte mare diversitate de tehnici şi modalităţi de construire a imagininilor cum ar fi tomografia computerizată, realitatea virtuală, modelarea prin reprezentarea vizuală a unor fenomene şi procese complexe etc.Primele patru au ca element comun câte un principiu de generare - camera obscură, reflecţia, proiecţia sau emisia -prin care fenomenele sau stările din realitate sunt transformate într-un document vizual.Calculatorul, prin programele pe care le derulează, este eclectic . Calculatorul poate îngloba şi imita orice fel de principiu de generare ca apoi să construiască reprezentări vizuale în conformitate cu acesta.PC-ul îşi poate asuma şi rolul de instrument (complex) în mâna unui artist , iar imaginile realizate astfel vor fi considerate , în contextul discuţiei de faţă, drept artizanale.

O altă deosebire majoră faţă de celelalte echipamente rezidă în faptul că un calculator, oricât de performant ar fi , nu obţine , prin el însuşi informaţii primare. Rolul său începe după aceea şi implică două aspecte :

1. asistă aparate cu funcţie de senzor (chiar dacă acele echipamente nici nu ar putea funcţiona fără actualele performanţe ale calculatorului, acesta doar primeşte informaţiile primare);
2. stochează şi procesează datele primare , care adesea nu sunt de natură perceptibilă, aducându-le la o formă vizual inteligibilă, în conformitate cu un anumit cod ; în urma acestor operaţii , a căror varietate şi complexitate este aproape nelimitată , se obţin noi informaţii.

Căutaţi informaţii de spre camera obscură, radiografii (investigaţii/imagini cu ajutorul razelor X), imaginile prin reflexie (radarul, ecograful, sonarul - unde electromagnetice, ultrasunete), imaginile prin emisie (emisia de raze gama dintr-un produs farmaceutic slab radioactiv introdus în organism) etc.

Reţineţi diferenţa dintre concepere şi execuţie : imaginile artizanale pot fi concepute de om sau de un aparat; în unele situaţii omul poate prelua doar partea de execuţie; imaginile instrumentale sunt şi concepute şi realizate de un aparat (excepţie făcând unele din cele realizate pe calculator). Calculatorul electronic poate concepe singur o imagine , pornind de la datele pe care le primeşte , ori poate fi utilizat ca un simplu instrument.

Bibliografie :

Jean-Jaques Wunenburger(2004) Filozofia imaginilor, Ed. Poli Rom, Iaşi.
Jean-Jaques Wunenburger (1998) Viața imaginilor, Ed. Cartimpex, Cluj-Napoca
Mircea Miclea (1998) Psihologia cognitivă, Ed. Polirom, Iasi.
Christian Cadet-Rene, Charles-Jean-Luc Glaus(1990), La communication par l image, Ed. Nathan, Paris.
Cioca Vasile (2007) Imaginea şi creativitatea visual-plastică, Ed. Limes, Cluj-Napoca.

4.4 ELEVII ŞI IMAGINILE VIZUAL-PLASTICE

Despre importanţa activităţilor artistice plastice în structurarea personalităţii elevilor prin exersarea funcţiei plastice, prin stimularea şi dezvoltarea vizualităţii şi a creativităţii s-a scris, s-a cercetat şi s-a argumentat mult. Despre importanţa exersării, învăţării limbajului plastric în vederea exprimării plastice şi accesului la actul creaţiei şi pătrunderii contemplative în lumea artelor plastice, de asemenea s-a scris şi s-a argumentat peste măsură. Despre componenţa limbajului plastic, despre fiecare element şi mijloc plastic, despre posibilele relaţii instituite între acestea, despre

valoarea lor impresivă, expresivă, simbolică şi uneori proiectivă şi terapeutică s-a scris stufos de mult.

Dar despre nevoia analizei lucrărilor plastice, a operelor de artă, a imaginilor artistice-plastice, a oricăror imagini vizuale (externe dar şi interne, artistice, publicitare, manuale, macanice, electronice, naturale, ştiinţifice etc.) s-a scris, s-a cercetat şi s-a experimentat parcă ceva mai puţin. Oare e suficient să-l ajutăm pe elev să descopere, să înveţe, să experimenteze şi să se exprime şi cu ajutorul limbajului plastic? E suficient să simtă, să ştie, să facă tot felul de construcţii plastice, să se joace cu linii, puncte, pete, culori, ritmuri, armonii, compuneri spaţiale, simetrizări, deformări, modulări, structurări bidimensionale, tridimensionale etc.? Elevii desenează, pictează, modelează forme, îşi exprimă emoţii, stări, sentimente, idei proprii prin intermediul limbajului plastic, dar când sunt solicitaţi să explice, să-şi explice, să vorbească despre lucrările lor sau ale colegilor, sunt de obicei blocaţi. Ei vin în contact zilnic cu o sumedenie de imagini: picturi, desene, ilustraţii, afişe, timbre, fotografii de presă, imagini video, tv, digitale, spoturi publicitare, benzi desenate, filme, imagini procesate pe computer, scheme explicative, sigle, tatuaje, radiografii, hărţi, ilustraţii didactice, semne de circulaţie etc., iar în timpul somnului vizionează visele proprii preponderent vizuale. Ei se mişcă, trăiesc de fapt într-o adevărată junglă de imagini de o mare varietate care comunică informaţii diferite, influenţează, activând anumite instanţe psihice - cognitive, afective - la nivel conştient, subconştient sau chiar inconştient, manipulează inducînd dorinţe, reacţii, comportamente, stări de spirit programate de alţii. Cum se descurcă elevii, tinerii, viitori maturi, în această junglă de imagini, multe dintre ele elaborate şi difuzate cu precădere în scopul manipulării? Cine îi iniţiază, cine îi învaţă să le descifreze, să le „citească”, să le înţeleagă, nu doar să le perceapă şi să fie speriaţi, fascinaţi, subjugaţi, excitaţi etc., având libertatea şi puterea să se distanţeze critic nelăsându-se manipulaţi ?

Într-o frumoasă şi complexă pledoarie pentru educaţia prin artă, Lavinia Bârlogeanu (2001) menţionează faptul că la noi s-a pus accentul în învăţământ pe cunoaşterea şi utilizarea limbajului plastic şi prea puţin pe receptarea artei, deşi în cea mai mare parte elevii vor fi receptori de artă. Autoarea încearcă şi reuşeşte în mare parte să răspundă la întrebarea „de ce este necesară receptarea artei ?”. Credem la rândul nostru că nu se face destul pentru iniţierea elevilor în actul analizei imaginilor, obiectelor artistice, a celor de tip design, publicitare etc. Această iniţiere a elevilor în analiza lucrărilor plastice, a diferitelor tipuri de imagini, nu se face de dragul analizei ci în vederea înţelegerii şi asimilării reale a virtuţilor estetice, simţuale, intelective, metafizice, terapeutice, formative ale acestora. Această iniţiere în analiza produsului artistic va deschide treptat, chiar dacă foarte încet, fiinţa elevului spre acel joc subtil şi esenţial pentru fiinţa umană care se cheamă „nevoia de a vizualiza abstractul şi a transcende vizibilul”. „Când dăm piept cu abundenţa familiară a concretului perceptibil, încercăm să îi spargem cămaşa în căutarea unui ceva mai adânc, mai vast, mai esenţial, care vorbeşte de dincolo de obiect, de aparenţă. Când dimpotrivă, ne întâlnim cu faţa epurată de haina materială a abstracţiei, ne străduim să avem o percepţie a drumului invers sublimării care ne stă în faţă, să-i căutăm o noimă, o întrupare, să reînviem lumea comprimată în austeritatea semnului” (Ailincăi Cornel, 1990). Această nevoie a fiinţei umane de a vizualiza abstractul şi de a vedea dincolo de vizibil, nu se poate dezvolta, structura valoric fără exersarea treptată a analizei semnelor vizual-plastice, a analizei configuraţiilor/structurilor/compoziţiilor artistice-plastice, cu alte cuvinte, a modalităţilor de comunicare prin imagine în cadrul activităţilor şcolare de tip artistic.

4.5 TIPOLOGIA IMAGINILOR

(Elemente de analiză si contemplare a imaginii)

Studiul imaginilor, acestui univers vast, multicolor, proteic poate fi făcut din multe perspective, pornind de la preocupările şi modalităţile de abordare a diferitelor discipline (istoria şi teoria artei, psihologia, etnologia, etnografia, semiotica, filosofia, imagologia, fizica optică, fiziologia, etc.) dar chiar şi în cazul acestor „perspective" particulare vom depista tendinţe empirice, raţionaliste, pozitiviste, funcţionaliste, reducţionste, structuraliste, constructiviste, atomare, holiste etc. De asemeni în aceste perspective particulare de abordare a imaginii vom sesiza abordarea concretă, factuală, referitoare la anumite clase de imagini, tendinţa de clasificare a multiplelor imagini ale acestora precum şi formularea unor generalităţi, concepte, principii generale. Pentru faptul că şi noi utilizăm aici diverşi termeni, diverse teorii, explicaţii, informaţii care acoperă mai mult sau mai puţin realităţi atât de diverse din lumea/jungla imaginilor, vom face un excurs tipologic.

Corpul şi imaginile sale

Fiecare activitate senzorială dă naştere unei varietăţi de imagini:

- imaginea vizuală
- imaginea auditivă
- imaginea olfactivă
- imaginea gustativă
- imaginea tactilă (haptică)
- imaginea formată de kinestezia corporală internă
- imaginea formată prin mimica gestuală
- crearea de imagini prin limbaj (pune problema complexă a raporturilor dintre văz şi voce – metafora)
- imaginea senzori-motorie (interne şi funcţionale-schema corporală; externe prin intermediul expresiilor mimice şi gestuale involuntare sau controlate)

Imaginea vizuală

- imaginea „imediată"
- imaginea remanentă
- imaginea consecutivă a retinei

– imaginea eidetică (sau tabloul intuitiv – o reprezentare mentală foarte vie şi colorată independentă de voință, fenomen intermediar între percepție şi reprezentare)
– imagini hipnagogice
– imagini halucinatorii
– imagini delirante
– imagini/reprezentări deformate ale schemei corporale sau a propriei persoane global considerate (heautoscopii, tranzitivism, dedublare, metamorfoze corporale, ambivalență)
– pareidolii
– imagini delirant – halucinatorii

<u>**Imaginile mentale/psihice şi imaginile materiale**</u>

– imaginea mentală sau psihică (care nu ajunge la obiectivări independente de subiect);
– imaginea materială (care este fixată pe un suport extern, care face posibile experiențe împărtăşite de recepție).

Această clasificare în imagini mentale/psihice şi materiale se face din unghiul formei lor reprezentative.

<u>**Imaginile mentale (psihice)**</u> legate între ele prin raportul pe care îl au cu timpul.

– imaginea perceptivă (imaginea mentală cea mai imediată – 600-800 milisecunde);
– <u>imaginea mnezică (amintirea):</u>
- imagine slăbită
- imagine conservată integral

Mecanisme de prezentificare a imaginilor amintiri:

- memoria senzorio-motorie
- memoria socială
- memoria autistică
– imaginea anticipatoare

<u>**Imagini conştiente, inconştiente, verbale, matriceale, materiale (în afara categoriei imaginilor psihice)**</u>

<u>**Imaginea inconştientă**</u>

– fantasmă, imagine de vis nocturn (imaginea onirică)

– imagine de vis „treaz” în momentul stării de adormire
– imagine hipnagogică
– reverie în stare de veghe
– amintire
– percepție (subliminală).

Imaginea verbală

- tropii; metonimia, sinecdoca
- metafora, alegoria

Imaginile matriceale (imagini care nu au ajuns încă la stadiul de reprezentare manifestă împlinită nici în plan psihic nici sub formă materială; un fel de imagini embrionare care conțin o informație matriceală despre imaginile derivate).

- schema (un fel de matrice dinamică)
- arhetipul (o imagine generică a unei serii); arhetipurile corespund instinctului în planul comportamental; este un sediment, o formă fundamentală tipică a unei anumite trăiri sufleteşti ce revine mereu;
- tipul
- prototipul (imagine primă şi exemplară, serveşte drept model pentru toate replicile);
- stereotipul sau clişeul
- paradigma (este o imagine relativ simplificată dar semnificativă, care poate fi aplicată în domenii diferite).
- tipul ideal

Aceste imagini pot fi gândite ca fiind primare sau primitive.

Imaginea materială (transpunere materială pe un suport extern, independent de subiect). Imagine – artefact care se subordonează unor necesități:

- de expresie (artă)
- de comunicare (scriere pictografică)
- de acțiune magică (imagine apotropaică)
- religioase (rituală sau cultică)

Din punct de vedere al suportului imaginile materiale pot fi:

- o imagine pe suport instabil, fluid, evanescent, (reflectarea pe o materie lichidă)
- imagine pe un suport solid şi imobil (piatră, pânză, hârtie, film etc.); imaginile filmice pot fi fixe, imobile sau animate (film proiectat, imagine de sinteză);

Din punct de vedere al formei reprezentării:

- figură, contur, linie (imaginea reprezintă ceva numai prin formă, fixă, textură);
- culoare fără margini sau înscrierea culorii într-o formă;
- eboşă, schiță, crochiu, profil, schemă, siluetă (sugerată, stilizată, neterminată);
- monogramă, diagramă, pictogramă, iconografie, plan al unei hărți (simplificare, geometrizare);
- reproducere integrală, completă, „realistă" a unui referent real vizibil (fotografie) sau a unei realități fictive invizibile (desenul unui monstru, al unui zeu); tablou, portret, figură, efigie.

Clasificarea imaginilor din punctul de vedere al tehnicii de producere

- prin intermediul ochilor, (vederii) şi al unui instrument care face să apară fizic o imagine (vârf, pensulă, electricitate, etc.) întipărită într-un suport (desen, gravură, pictură, relief, etc.);
- prin imprimare fizică fără medierea ochilor (fotografia);
- prin reconstituirea de sinteză pornind de la informații numerice (fotografii, imagini digitale);
- imagini bidimensionale
  - prin proiecție – umbrele obiectelor în natură sau în teatrul de umbre
  - prin reflectare – oglinzi
  - prin imitație – desen, pictură
- imagine tridimensională:
  - completă: - mulaje
    - statui
    - bazorelief
    - altorelief
  - parțială: - amprentă
    - urmă
    - vestigiu (fragmentarea obiectului)
- imagine bidimensională + imagine tridimensională:
  - colajul
  - instalațiile

<u>Clasificarea imaginilor din punctul de vedere al modurilor de reproducere</u>:

- imagini naturale (imaginile speculare, umbrele, amprente neintenționate, imaginile eterice în parapsihologie);
- exemplar unic (nereprodus sau nereproductibil);
- număr mare de exemplare (duplicate, copii, fotografii);
- reprezentare mimetică (mulaj, model redus);
- aparență iluzorie, simulare (simulacru, trompe – l'oeil);
- icoană (conduce către model);
- idol (tinde să se confunde cu ceea ce reprezintă);

La încheierea acestei abordări tipologice (făcută în cea mai mare parte după Wunenburger I.I. 2004) putem spune împreună cu acest autor, că imaginea nu există decât la plural şi este dificil să vorbim mereu despre o categorie generică de imagine care adună reprezentanți atât de diverşi. Cu toate acestea ne putem întreba dacă metodele de abordare a imaginii din diferite discipline ca şi orice teorie interpretativă a imaginilor, nu se bazează oare, inevitabil, pe un tip de imagine privilegiat, ale cărui caracteristici impregnează discursul respectiv? În psihologia cognitivă cea mei bine studiată este percepția vizuală şi imaginea vizuală. În clasificarea izotopică a imaginilor Durand G. (1977) porneşte de la imaginile (schemele, reflexele) senzoriomotorii. Nu întrezărim apoi în spatele unor direcții sau curente artistice existența unor imagini prototip (imaginea retiniană la impresionişti, imaginea onirică la suprarealişti etc.)? Nu putem avea decât o gândire şi o abordare dispersată asupra imaginii în multiple teritorii şi secvențe autonome? Oare psihologia imaginii mentale, de exemplu, este izolată, fără nici o legătură cu o imagine a teoriei artistice? Sau putem totuşi să ne raportăm la viziuni interdisciplinare ajungând la o gândire globală, totalizantă? Filosofia cu siguranță nu se poate lipsi de categoria generică de imagine. O teorie mai generală, mai atotcuprinzătoare de abordare a imaginii este de natură semiotică – abordarea imaginii din puntul de vedere al semnificației (Martine I. 1994). Perspectiva antropologică de abordare a imaginii s-a impus şi ea ca o viziune structurală prin lucrările lui Eliade M. (1972), Strauss C.L. (1993), Durand G. (1977), viziune ce presupune existența unor structuri psihice universale şi invariante (vezi clasificarea imaginilor la Durand G. 1977).

Indiferent de forma şi de fondul lor, de structura şi de sensul lor, originea şi de geneza lor, imaginile, departe de a fi nişte entități accidentale şi izolate de viața noastră psihică, cu vitalitatea lor debordantă participă la o totalitate vie, prin care luăm

cunoştinţă de noi înşine şi prin care percepem realul. Prin imagini (desigur şi prin concepte, cuvinte) trăim, fiinţăm în lume, putând da sens şi culoare aventurii noastre existenţiale. Sfera imaginilor dă naştere unui „dublu” care se interpune între om şi lume participând inevitabil cu ceva la fiecare dintre aceste universuri. Lumea aceasta a imaginilor pe care o desemnăm, în genere prin noţiunea de imaginar ar putea fi numită mai degrabă „imagerie” (Wunenburger J.J. 2004) sugerând viaţa foşgăiala, mişcarea perpetuă a acestora. Din această imagerie fac parte şi imaginile vizual - plastice (unele dintre ele cu calităţi estetice) care împreună cu celelalte imagini, atât de numeroase şi de diferite, ne invadează, ne înconjoară, ne influenţează, aducându-ne bucurii sau nelinişti, imagini care fac cu precădere obiectul cercetării noastre.

5. STUDIUL STRUCTURILOR NATURII ŞI PROBLEMA ANALIZEI CALITĂŢILOR VIZUAL PLASTICE CA SURSE INTERPRETATIVE A IMAGINII ARTISTICE.

(Elemente de analiză şi contemplare a imaginii)

Natura ne relevă neîncetat o infinitate de forme, culori, texturi, structuri interne, fenomene, stări, manifestări şi desfăşurări de energii în micro şi macrodimensiuni, aspecte statice, dar şi dinamice, explozive, catastrofice, coerenţe structurale, ordine dar şi dezordine şi haos, totul într-un caleidoscop halucinant, înspăimântător dar şi mirific, armonios, ecologic. Intervenţia modificatoare, restructurantă, destructurantă, constructivă dar şi destructivă a omului în natură, la diferite paliere şi adâncimi, a produs şi va produce probabil mari mutaţii, multe din ele imprevizibile.Arta nu este şi nici nu poate fi în afara acestei ecuaţii natură-om, natură-cultură, structuri naturale-structuri artistice plastice, obiecte naturale-obiecte artistice inclusiv designice.Fără să intrăm în disputele filozofice şi estetice, menţionăm doar faptul că arta, cu toate orgoliile sale de autonomizare şi de abstractizare, nu se poate desprinde total de structurile naturii, căci omul însuşi, pe lângă faptul că este o fiinţă socială şi spirituală, prin structurile sale biologice şi chimice face parte din natură.

Coborând în problematica didactică a temei în discuţie vom spune că studiul structurilor naturii, în cadrul activităţilor artistice-plastice, are ca scop reliefarea aspectelor vizual-plastice ale lumii naturale, precum şi a analogiilor ce se pot face între formele, structurile naturale şi lumea formelor şi structurilor artistice.Deasemeni un alt scop este iniţierea elevilor cu transcodarea structurilor naturii în structuri plastice.

Elevii prin diverse observaţii, studii, schiţe vor descoperi şi înţelege geneza, legile construcţiei şi creşterii, dezvoltării formelor în lumea organică şi anorganică.Înţelegerea acestor forme nu înseamnă doar cunoaşterea şi desenarea învelişului exterior, ci cunoaşterea şi înţelegerea structurilor şi legilor organizării acestora: ritmurile de creştere, de adiţionare, constrângerile şi libertăţile în apariţia şi dezvoltarea formelor, proporţiile şi

echilibrul static sau dinamic, predominarea anumitor structuri şi forme în diferite sisteme, paliere, regiuni ale macrosistemului numit natură, etc.

Toate aceste date, observaţii, informaţii pot fi fructifiate în plăsmuirile plastice, în analiza lucrărilor plastice. O corelare, o comparare a problemelor vizual-plastice cu unele informaţii din biologie, anatomie, fizică, chimie, geologie, geomorfologie, matematică poate fi extrem de fructuoasă în educaţia vizual-plastică şi estetică a elevilor.

Nu este lipsită de interes, de exemplu, studierea "vizual-plastică" a stărilor materiei:

-lichidă
-solidă:anorganică-minerale, roci;organică - plante, animale, bacterii, viruşi, etc;
-gazoasă
-luminoasă
-câmpică
-aurică

Aceste stări se regăsesc în arhitectură, pictură, sculptură, arte decorative etc. sublimate mai mult sau mai puţin.Despre arhitectura gotică se spune că este o muzică împietrită, iar lumina ce emană din picturile lui Rembrandt pare a fi o lumină lichefiată.Didactic vorbind, putem propune, imagina jocuri plastice de tipul : să ne imaginăm că aceste obiecte expuse au consistenţă gazoasă, de nori, de aburi şi deci le vom trata plastic ca atare; obiectele expuse sau imaginate vor fi transformate plastic în jeturi sau pete de lumină; formele solide pot fi tratate, înmuiate lichidic, etc. Sunt exerciţii-joc creative care solicită imaginaţia şi induc în mintea elevilor posibile structuri sau piste inte:rpretative.Se pot face multe paralele inte:rpretative între stările de agregare ale materiei şi stările de agregare, de compunere, organizare a substanţei plastice în configuraţii artistice.Această stare de mai mare sau mai mică organizare, structurare a materialităţii artistice-plastice se mişcă de la haos, informal, incoerenţă trecând prin diferite trepte de iconicitate (coerenţă optică), ajunge în zonele de coerenţă geometrică-plastică, spulberându-se sau sublimându-se în pură abstracţie supergeometrică sau în taşism şi gestualism mai rafinat sau mai brut. Între aceste stări plastice şi stările materiei există multe analogii la diferite nivele : exterior-optic (contur, formă, textură, culoare, proporţii); interior-optic (prin segmentare, secţionare efectivă sau imaginară şi chiar pătrundere în structura internă sau chiar microscopică); acţional-plastic (modificări, metamorfozări de forme şi structuri prin intermediul diferitelor operaţii plastice).

Câte opere de artă plastică nu au, cel puţin la nivel optic, o structurare tip cristal, sau o structurare tip creştere vegetală.Sunt opere abstracte în care "formele informale" curg lichidic, vâscos sau plutesc în suspensii.Sau câte opere plastice nu operează cu structuri mimetice unde se regăsesc multe elemente naturale prelucrate minim.

Analizând şi comparând structurile naturale şi structurile artistice-plastice la nivelul acţional-plastic vom descoperi diferite forţe şi energii ce determină apariţia formelor în natură şi artă (forţe, energii interne sau externe, presiuni, irnplozii, explozii, torsionări, răsuciri, ruperi, smulgeri etc.); toate aceste desfăşurări de forţe şi energii din lumea formelor sunt tot atâtea surse inte:rpretative, puncte de lectură vizuală a discursului artistic-plastic sau al discursului optic impasibil al naturii.

Numeroase analogii şi surse inte:rpretative ne oferă mişcarea, ritmul, armonia, echilibrul, proporţiile, simetriile şi asimetriile formelor din natură şi artă. Configuraţiile şi organizările spaţiale ale diferitelor forme din natură şi corespondenţa lor în planul expresiilor artistice sau ale formelor create de om fără intenţie estetică ne oferă de asemeni nesecate izvoare inte:rpretative.

Ramificaţiile sunt forme expresive ale mişcării în natură : rădăcinile, ramurile, frunzele, aripa, pana, scheletul uman, fulgerul, fluviul şi afluenţii săi etc.

Sinuozitatea, care exprimă mişcarea lentă sau rapidă, specifică formelor lichide sau gazoase, dar pe care o întâlnim şi în structura materiei solide; linia curbă, sinuoasă, o simţim vizual dar şi tactil în râu, drum, vrejul unei plante, dune de nisip dar şi în atâtea ornamente (calea ratacită) sau viziuni picturale.

Spirala care este una din formele cele mai dinamice ale mişcării din natură o întâlnim peste tot: vârtej de apă, cochilii de moluşte, galaxii spiralice, floarea soarelui, tornade, În construcții geometrice dar şi în broderii, cusături şi compoziții picturale mai mult sau mai puțin abstracte.

Formele circulare, concretizate în cerc simbolizează armonia, perfecțiunea. Le întâlnim la bacterii, flori, frunze, secționarea orizontală a trunchiului de copac, căderea stropilor de ploaie pe suprafața apei dar şi în arta populară, arhitectură, arta modernă.

Forme în expansiune aflăm la nivel cosmic dar şi terestru : vulcani în erupție, avalanşe, nori modificați de vânt, dar întâlnim şi pictură explozivă, adică compoziții deschise şi dinamice, linii de forță bazate pe curbe şi spirale asemeni unor valuri în furtună.

Forme geomerice rectangulare, dominate de linia dreaptă şi de unghiul drept, le găsim în scorțe de copac dar mai ales în constructivismul uman, în pictura şi sculptura cubistă, în arta populară şi în pictura abstractă geometrică. Tot forme geometrice, statice, rigide găsim în minerale, roci, cristale, ultimele dominate de simetrii. Simetria este o prezență obişnuită în natură, în lumea vie, ea fiind o manifestare a legii economiei .0 găsim în lumea vegetală, animală, la om. Se pare că în natura vie predomină simetriile în pentagon iar în natura inertă simetriile în hexagon (cristale de gheață, fagure de miere). Simetria este una din legile dominane în arhitectura gotică şi în arta populară românească.

Formele specifice care apar ca fiind volumul maxim al dilatărilor pentru o anumită suprafață le regăsim la semințe, fructe, plante, unele lichide, scoici, coajă de ou dar şi în arhitectură.

După acest mic periplu în lumea formelor, structurilor mai ales naturale, schițăm un posibil scenariu/schemă/algoritm de analiză vizual-plastică a unui obiect/element natural, artificial sau artistic.

Un obiect/element real, material are sau poate avea:

· O formă care poate fi - simplă, complexă
- simetrică, asimetrică
- bidimensională, tridimensională
- compactă, ramificată, torsionată
- de diferite proporții şi dimensiuni
- rotundă, unghiulară, mixtă, concavă, convexă etc.

· O textură (sau structură de suprafață) care poate fi
: - punctiformă
- alveolară
- lamelară
- fibrilară
- complexă

· Rigiditate, elasticitate, fragilitate, duritate

· O culoare, culori, contraste cromatice

· O anumită relație cu timpul
: - tânăr
- proaspăt
- bătrân
- viu
- mort
- ofilit
- uscat

· O anumită relație cu lumina:
- opac, translucid, opalescent, transparent

- cum absoarbe, reflectă lumina
- cum influenţează direcţia de unde vine lumina expresivitatea obiectului

• O anumită relaţie cu spaţiul (direcţia vectorilor vizuali):
  - imploziv
  - expansiv în una sau mai multe direcţii
  - exploziv
  - staţionar
  - pulsatoriu
  - poziţia relativă în spaţiu faţă de verticală şi orizontală
· Un anumit câmp semantic (obiecte, elemente apropiate vizual, structural, cromatic, genetic, simbolic etc.)
· O anumită funcţie, funcţionalitate şi anumite relaţii cu omul.

Considerăm că elevii pot fi iniţiaţi în analiza aspectelor vizual-plastice a lumii (obiecte naturale, artificiale, artistice) treptat, din clasele mici insistând prin jocuri, exerciţii-joc de observaţii, manipulări de obiecte, schiţări, verbalizări, permutări de attribute/însuşiri etc. asupra carcteristicilor legate de formă, textură, structură, stare, culoare, relaţia cu lumina şi spaţiul, relaţiile posible cu alte obiecte, forme etc. Aceste mici observaţii, analize, studii se pot efectua asupra unor obiecte simple, reale, naturale, obiecte construite şi funcţionale precum şi asupra unor obiecte artistice ficţionale.De fapt exerciţii de analiză vizuală se pot iniţia asupra oricăror tip de obiecte (chiar şi obiece visate sau virtuale) şi e foarte bine dacă elevul este plimbat printr-o varietate de obiecte. Aceste analize vizuale simple la început vor creşte treptat în amplitudine şi adâncime şi vor pune în mişcare acea funcţie specific umană de "vizualizare a abstractului şi de transcendere a vizibilului". Jocul acesta "ce pot vedea în acest obiect/imagine, unde mă poate duce cu gândul, ce alte obiecte/imagini/fenomene/stări î-mi trezeşte în minte", asociat cu cel care îşi propune să vizualizeze o idee, un sentiment, o stare (ce culoare sau formă poate avea tristeţea, infinitul, setea, zborul etc.) au o mare valoare formativă, stimulând comportamentul creativ.

Considerăm că în cadrul educaţiei plastice (vizual-plastice) nu se acordă importanţa cuvenită educaţiei vizuale, adică a exersării inteligenţei vizuale, care să permită specatorului (contemplatorului de lumi prezente) viitor contemplator de artă, să extragă şi să folosească în diverse scopuri, inclusiv contemplativ estetic, informaţii vizual-plastice despre faţa vizibilă a lumii. Elevul poate descoperi faţa cameleonică a lumii vizibile imediate, micro şi maroscopice precum şi a lumii reprezentărilor mai mult sau mai puţin artistice, prin apropieri ludice, prin exersări analitice verbale dar şi concret plastice, prin scoaterea din context a obiectului şi plasarea lui în altă ambianţă, prin modificări/permutări de însuşiri vizuale, prin asocieri, segmentări, prin semantizări diferite etc.

Dacă elevul va fi iniţiat în a vedea, a simţi, desena, picta, vorbi despre calităţile vizual-plastice şi simbolice ale unei pietre, ale unui bob de grâu sau măr efemer, va avea cu siguranţă şansa de a se iniţia concomitent şi în lectura operei de artă plastică. Dacă nu ştii să guşti şi să te bucuri de aroma apei de izvor, nu vei şti să simţi nici aroma subtilă a unui vechi vin nobil.

6. OMUL SI OBIECTELE (mediul artificial, obiecte, kitsch).

6.2 Analiza comparativă a diferitelor obiecte.

„Putem oare clasifica întreaga vegetaţie a obiectelor ca pe o floră sau o faună, cu specii tropicale şi glaciale, cu mutaţii bruşte şi cu specii pe cale de dispariţie?În civilizaţia urbană vedem succedându-se în ritm accelerat generaţii de produse, de

aparate, de gadgeturi (dispozitiv sau obiect nou şi amuzant) faţă de care omul pare o specie deosebit de stabilă. Dacă ne gândim bine, această viermuială nu e mai neobişnuită decât cea a nenumăratelor specii naturale. Iar pew acestea omul le-a pus deja în ordine. Şi pe vremea când a început să facă acest lucru în mod sistematic, a fost în stare şi să ofere un tablou exhaustiv al obiectelor practice şi tehnice de care era înconjurat, în Enciclopedie. De atunci însă, echilibrul s-a rupt: obiectele cotidiene (nu avem în vedere dispozitivele automate) proliferează, nevoile se înmulțesc, producția accelerează apariția şi dispariția acestora , iar vocabularul nu mai ajunge sa le definească.Putem oare spera că vom reuşi să clasificăm o lume de obiecte care se schimbă văzând cu ochii şi să ajungem la un sistem descriptiv al acestora"? se întreabă cu o anumită nelinişte Baudrillard (Sistemul obiectelor, 1996, Ed. Echinox, Cluj-Napoca).Avem enorm de multe criterii de clasificare:

- după mărime
- gradul de funcționalitate (adică raportul cu propria lui funție obiectivă)
- gesturile legate de ele (bogate sau sărace, tradiționale sau nu)
- forma
- durata
- clipa din zi în care se manifestă (prezența mai mult sau mai puțin intermitentă şi conştiința pe care o avem despre acest fapt)
- materia pe care o transformă (orice obiect transformă ceva)
- gradul de exclusivitate sau de socializare în folosire (personală, familială, publică, indiferentă)
- structura
- materialele din care este confecționat
- la ce nevoi răspunde (în afara celor structurale)
- după modul de utilizare
- după gradul de periculozitate
- cum sunt ele trăite zi de zi
- etc.

Să analizăm pe scurt câteva obiecte.:

Râşnița de cafea :

- lucrul esențial şi structural, cel mai concret obiectiv la o râşniță de cafea e motorul electric, adică energia distribuită de centrală şi legile de producere şi transformare a energiei;
- funcția definită de a măcina cafeaua (e mai puțin obiectiv, deoarece e în legătură cu nevoile unuia sau altuia);
- faptul că râşnița e verde sau dreptunghiulară, sau roz şi trapezoidală sau are forma turnului Efeel este inesențial şi deloc obiectiv dar, aceste caracteristici pot fi analizate şi judecate după criterii estetice, criterii care sunt relative (sunt în mare parte construcții, viziuni/proiecții umane în funcție de dorințe, aspirații, fantezii, obsesii, mentalități, obişnuințe, spiritul epocii etc.).

Creativitatea umană unde se manifestă cu precădere în conceperea şi producerea acestor obiecte ? Creativitatea se manifestă oriunde se poate modifica ceva, schimba, înlocui, simplifica, reduce, camunfla, mării, micşora, metamorfoza etc. Problema e cum se simte omul, utilizatorul în relația cu obiectul şi de ce îl alege pe acesta şi nu pe altul, şi în ce măsură alege singur, în cunoştiință de cauză sau este sedus/manipulat din afara sa.

Un lucru e sigur: avem nevoie de diferite obiecte, de multe obiecte în viața de zi cu zi şi avem de unde alege. Dar alegem obiectele în funcție de ce? În funcție de insticte, de

obişnuinţe, de tradiţie, bazaţi pe propunerile stiliştilor, design-erilor, pe propria cultură şi experienţă de viaţă? Şi apoi în ce măsură simţim şi gândim structural/ambiental/sinergic?

În aceste probleme mai importante sunt întrebările decât răspunsurile caci rezolvările pot oricând fi contestate sau depăşite pe când întrebările nu sun niciodată definitiv epuizate în substanţa lor , ele rămânând veşnic cea ce sunt întrebări/îndoieli/nedumeriri/
neîncrederi/ neânţelesuri/inexplicabil.

Obiecte (structurile de aranjare) : elementele (mobila)
pereţii şi lumina
luminarea
oglinzi şi tablouri
ceasul de pe perete

Structurile de ambianţă :

culoarea :
culoarea tradiţională
culoarea natural
culoarea funţională
caldul şi recele

materialul : **lemn natural**
metal
sticla
plasticul
etc.

Naturalitate - funcţionalitate
estetic - inestetic
Kitsch

Bibliografie :

Dumitrescu Zamfir (1984) – Structuri geometrice, structuri plastice, Ed. Meridiane,

Yvon Hasan (1999) – Paul Klee si pictura moderna, Ed. Meridiane, Bucuresti

Cioca V., 2007., Jocul de-a arta, Limes
Cioca, V. 2007, Imaginea şi creativitatea visual-plastică, Ed. Limes
Daniela, A; 2000, Experimentul Zaica, Humanitas

7. TIPURI DE LECTURĂ/ANALIZĂ A IMAGINII VIZUAL-PLASTICE

Elevul este beneficiarul activităţii vizual-plastice desfăşurate în cadrul educaţiei vizuale care este de dorit să fie formativă. În cadrul acestor activităţi care ţin de sfera esteticului elevul poate fi implicat sub diferite ipostaze: experimentator, creator, explorator care se joacă cu limbajul vizual-plastic prin intermediul diferitelor tehnici, exprimându-se pe sine şi lumea în care trăieşte (sentimente, emoţii, stări, aspecte şi situaţii din mediul ambiant), sau privitor, contemplator, comentator, critic al unei picturi, sculpturi, fotografii sau film artistic. Aici ne interesează cu precădere ipostaza de receptor/contemplator de imagini artistice-plastice. Trebuie spus de la bun început că receptarea artei este un concept vag, inexact, discret, sfera lui fiind atât de extinsă, încât este aproape indeterminabilă. Este un concept ce implică aprecierea şi presupune credinţă şi alegere subiectivă (Bârlogeanu 2001). Fiind un concept funcţie şi de concepte ca educaţie, cunoaştere, creaţie, comunicare, cu care relaţionează complex, receptarea artei se pretează unei analize situaţionale. În ipostaza de receptor/contemplator de artă, elevul interacţionează cu diferite opere de artă, deci implicit cu creatorul acestora, acest lucru petrecându-se şi în funcţie de finalitatea actului de receptare (ce scopuri urmăresc când analizez/receptez imaginea); de asemenea sunt importante în actul receptării tehnicile, metodele, formele de dialogare cu opera vizual-plastică (observ, inventariez doar mijloacele/semnele pur plastice; compar opera cu alte opere cunoscute; deduc cărui curent artistic îi aparţine; vreau să aflu intenţia autorului etc.). De asemenea, vom vedea că avem două mari modalităţi de valorizare estetică a imaginilor artistice-plastice: modalităţi de restaurare semantică, pornind de la opera propriu zisă şi centrându-ne pe aceasta, sau

modalităţi de instaurare semantică, unde pornim în acelaşi timp de la noi şi de la operă, dar centrându-ne cu precădere pe sinele propriu, deci investind în opera receptată semnificaţii proprii. Observăm, chiar şi din această eboşă, că actul, procesul receptării imaginii artistice este complex şi implică mai multe repere care se interconexează cu accente diferite, costituind ceea ce se cheamă situaţia de receptare. Reperele analizei situaţionale în cazul fenomenului de receptare a artei sunt următoarele (vezi Ioan Petru 1995 şi Bârlogeanu 2001) :

- subiectul receptor (S);
- creatorul operei (C) prezent prin opera receptată sau în curs de receptare;
- intenţionalitatea sau finalitatea actului de receptare a artei (F);
- formele, tehnicile, metodele stilurile, activităţile de interpretare a operei (A);
- modalităţi de restaurare semantică (R);
- modalităţi de instaurare semantică (I).

Noi vorbim aici de receptorul elev care este implicat efectiv şi în activităţi creatoare (desenează, pictează, fotografiază, modelează), chiar dacă acestea sunt de tipul a ceea ce am numi jocul de-a arta (vezi Cioca 2007), care îi dau posibilitatea cunoaşterii din interior a procesului creator, elevul parcurgând toate etapele acestuia. Lavinia Bârlogeanu (2001) consideră că fenomenul receptării este prioritar în raport cu asimilarea şi exersarea anumitor limbaje artistice, putându-se ajunge la o reconciliere între afectiv şi cognitiv (autoarea citată considerând că prioritatea cognitivului chiar şi în raport cu fenomenul artistic, reminiscenţă a modernismului, marchează încă învăţământul). Fără să minimalizăm fenomenul receptării în raport cu jucarea/exersarea limbajului plastic şi concomitent exprimarea de sine şi a lumii prin intermediul aceluiaşi limbaj plastic, considerăm, cel puţin în domeniul educaţiei vizuale, că cele trei aspecte se intercondi-ţionează reciproc, iar din punct de

vedere psihopedagogic nu cred că putem susţine cu argumente tari, infailibile, prioritatea unuia sau altuia.

După cum bine se ştie, dintre toate conţinuturile învăţării, artele ne implică efectiv în cel mai înalt grad. Această implicare afectivă are loc atât în procesul receptării imaginii artistice-plastice, cât şi în timpul elaborării acesteia în cadrul activităţilor plastice. Cele două tipuri de activităţi, „crearea imaginii” şi „receptarea imaginii”, se conjugă complementar, completându-se una pe cealaltă, sprijinându-se una pe cealaltă. Noi pledăm pentru o împletire a celor două tipuri de activităţi, lucru posibil în practica curentă, căci să nu uităm, elevul construieşte imagini pornind inclusiv de la alte imagini (opere de artă), el receptea- ză şi analizează diferite opere de artă dar şi lucrările colegilor şi chiar cele proprii. De altfel încercăm în paragrafele următoare să arătăm cum studiul limbajului plastic, al problemelor compoziţiei, studiul structurilor naturii etc. sunt şi prilejuri de coagulare a unor structuri interpretative benefice receptării diferitelor imagini artistice

*

Vom prezenta în continuare variabilele fenomenului de receptare a artei cu unele precizări, detalieri, pentru ca în final să schiţăm câteva tipuri/scheme de lectură/receptare a imaginilor artistice (o analiză detaliată , profundă şi de multe ori pasionantă, a acestor variabile din perspectivă psihologică, pedagogică şi interdisciplinară aflăm în lucrarea plină de înţelesuri a Laviniei Bârlogeanu, *Psihopedagogia artei*, 2001, a cărei lectură incitantă a constituit materia de bază a acestui capitol).

1. SUBIECTUL RECEPTOR este beneficiarul, cel căruia i se adresează imaginea artistică, opera de artă. El este subiect care intervine activ, care descifrează,simte, costruieşte înţelegeri, interpretează imaginea, dar concomitent este şi obiect al influenţelor exercitate de imaginea/opera de artă pe care o receptează. Dacă receptorul este elev, atunci activismul acestuia este mai complex prin implicarea efectivă a subiectului receptor şi în activităţi creatoare

(elevul plăsmuieşte el însuşi lucrări plastice cu virtuţi estetice unde personalitatea lui este implicată din plin). În cazul subiectului receptor, fie el şi elev, procesul receptării operei de artă subântinde concepte/procese ca trăire, înţelegere, interpretare, contemplare.

2. CREATORUL OPEREI, IMAGINEA, LUCRAREA PLASTICĂ vizionată este corelatul principal al receptorului. Creatorul este prezent în operă în primul rând prin intenţionalitate, aceasta sublimând dorinţe dar şi modelând influenţe culturale. Subiectul receptor se relaţionează cu creatorul prin intermediul operei, nu direct; opera/imaginea fiind deci un „interval" între creator şi receptor, interval ce poate fi influenţat (sărăcit, îmbogăţit, citit şi altfel) şi dinspre receptor.

3. A treia variabilă care intervine în relaţia dintre receptor şi creator/operă este INTENŢIONALITATEA sau FINALITATEA actului de receptare. Această variabilă este una de relaţie: ea leagă elevul care e în căutarea propriei fiinţe (prin structurarea personalităţii şi conştientizarea sinelui) de creaţiile spiritului (valorile umane). Finalităţile, scopurile educaţiei, inclusiv ale receptării operei de artă, acoperă prin jocul lor spaţiul dintre dorinţă (rădăcinile fiinţei) şi înălţimile dezirabilului (idealurilor). Această oscilare în câmpul pedagogic între dorinţă şi dezirabil înseamnă a fundamenta educaţia pe valorile umane autentice, esenţiale (vezi psihologia umanistă). Autoarea menţionată mai sus subliniază faptul extrem de important (mai cu seamă când este vorba de educaţia vizual/artistică, zicem noi) că „a vorbi de intenţionalitate fără a evidenţia valoarea din spate, este un lucru de care pedagogia trebuie să se ferească (este cazul pedagogiei prin obiective, care de dragul preciziei, pierde legăturile cu rădăcinile fiinţei propuse spre formare)" (Bârlogeanu 2001).

4. ACTIVITĂŢILE DE INTERPRETARE A OPEREI, FORMELE, TEHNICILE, stilurile de analiză, metodele, constituie o altă variabilă. Pentru că limbajele artistice se caracterizează prin echivocitate iar sensurile operelor artistice sunt multiple, sau cristalizat o serie de tehnici, de

metode de lectură vizuală. Există în acest sens, în demersurile didactice actuale, mai ales în învăţământul vocaţional, două tendinţe oarecum extremiste: reducerea procesului de receptare a artei la activităţi explicative (analize structurale a imaginii), eliminând orice raportări subiective sau intersubiective; sau dimpotrivă, în numele importanţei exacerbate a subiectivităţii în receptarea artei, sunt respinse ca străine de domeniul artistic analizele obiective. Aici lucrurile se mişcă între explicare şi interpretare, între activităţi explicative şi activităţi interpretative. Analiza structurală sau sintactică a imaginii constă în segmentarea, identificarea, distingerea elementelor, clasificarea lor, compararea, stabilirea nivelurilor de integrare a părţilor în întreg (simetrie, asimetrie, deschidere, închidere, unitate formică, unitate cromatică, coordonare ritmică etc.). A explica o imagine la nivel structural/sintactic înseamnă a sesiza principiile/regulile de îmbinare, aranjare, compunere a elementelor şi mijloacelor plastice, puterea întregului de a le interconexa. Explicaţia poate coborî până la analize morfologice (după ce am segmentat imaginea în elemente, le analizăm pe fiecare separat: cum sunt, să zicem, cele cinci forme din imagine - geometrice, figurative, realiste, picturale, grafice, impresioniste etc.). Aceste activităţi explicative sunt un prim pas absolut necesar spre sesizarea valorii estetice obiectivată, încarnată, reificată în cromorfemele imaginii vizuale bidimensionale sau tridimensionale. Explicaţia şi nu numai ea se naşte firesc şi în cazul limbajului plastic prin transferul analogic de la unităţile mici (pete, culori, linii, forme, puncte) la unităţile superioare (mijloace plastice: contraste, acorduri, armonii, ritmuri; structuri compoziţionale: simetrice, asimetrice, centrice, excentrice, dinamice, statice etc.). Aceste activităţi explicative se desfăşoară de la analiză la sinteză.

Un alt tip de activitate în raport cu imaginea/opera de artă este „interpretarea” adică mişcarea operei către semnificaţie. Interpretarea e posibilă pentru că opera de artă este deschisă (vezi

Umberto Eco) spre alceva decât spre ea însăşi: spre asocieri, analogii cu alte opere, cu experinţe personale, cu vise, cu idei, cu diferite trăiri, dorinţe, fantasme, mituri, simboluri, spaţii, locuri, bucurii, tristeţi, nostalgii, timpuri etc. Prin interpretare ne apropiem de operă şi de noi înşine, căci în ultimă instanţă, cum spune Pleşu, „opera ne restituie ceea ce avem în noi”, cea ce explică de ce ne înţelegem/ne cunoaştem mai bine prin faptul că înţelegem opera. „Comprehensiunea de sine trece prin ocolul comprehensiunii semnelor de cultură în care sinele se documentază şi se formează” (Ricoeur P. 1996).

Explicaţia are caracter metodic, este obiectivă, pe când comprehensiunea este metodică şi are caracter subiectiv (pentru că receptorul îşi însuşeşte sensul şi se înţelege astfel pe sine în faţa operei). Concomitenţa acestor două tipuri de activităţi face ca educaţia să fie vie, autentică, acordând subiectivităţii receptorului/elevului locul pe care îl merită în viziunea psihologiei umaniste şi a culturii postmoderne.

5. MODALITĂŢILE DE RESTAURARE SEMANTICĂ se prezintă ca o recuperare a sensului înscris în operă, deci descrierea, înţelegerea operei ca obiect (intenţia operei, adică analiza morfologică şi sintactică), degajând totodată ţinta şi corelatul ei - intenţia autorului. Se mai poate adăuga la acestea şi intenţia receptorului, ceea ce are acesta în el şi care e răscolit, activat şi pus în mişcare de contactul cu opera percepută (fie că se cheamă fantasme, obsesii, tensiuni, tendinţe, idei, reverii personale etc.). În înţelegerea semnificaţiilor semnelor care alcătuesc imaginea/opera este un parcurs gradual (forme, culori, linii, puncte, ritmuri, simetrii, asimetrii etc.), ajungându-se la sensuri, conotaţii.

Restaurarea sensului operei se face printr-o decizie finalizată într-o judecată de valoare făcută de receptor. „Conţinutul asupra căruia subiectul receptor decide este înţeles mai întâi literal (drept semnificaţie), apoi implicit (drept conotaţiii) şi în cele din urmă, referenţial (drept ansamblu de valori)” (Bârlogeanu 2001). La baza

acestei înţelegeri, după autoarea citată, se află o mare valoare umană, credinţa - acea credinţă raţională care interpretează, ascultă, priveşte, recuperează, restaurează sensul. Obiectul credinţei este acela că orice operă are sens şi, dacă o urmăm cu supunere, aceasta se va releva. Urmarea operei „cu credinţă” este, fapt ce trebuie subliniat, rodul unei judecăţi artistice anterioare care a oferit temeiuri, raţiuni, argumente acestor credinţe, judecăţi ce le depărtează de credinţa oarbă, necondiţionată. Fundamentele credinţelor artistice se bazează încazul receptorului (educat, format, structurat, maturizat, specializat) pe o bogată cultură şi experienţă artistică (studiul categoriilor universale cu analiza operei în unicitatea ei, studiile structuraliste, arhetipologiile imaginarului etc.).

6. Ultima variabilă, în prelungirea celei anterioare, este cea a MODALITĂŢILOR DE INSTAURARE SEMANTICĂ. Această variabilă se referă la contribuţiile personale ale receptorului, preferinţelor sale tematice, stilistice, dorinţelor sale, paradigmelor în care se mişcă gândirea şi tendinţele sale dominante în raport cu lumea şi cu arta. Această variabilă presupune activarea unor valori/atitudini opuse credinţei: îndoiala, critica, libertatea, spontaneitatea.

Sensul, dezvăluirea lui, construirea lui este mult mai complexă, el nu ni se dezvăluie imediat. El nu este legat numai de conştiinţă, de gândire, de zona raţională, el implică şi travaliul inconştient, este cosubstanţial legat de afectivitate şi de imaginaţie. Ficţiunile artistice, sensuri inventate, imaginate devin treptat lumi posibile, alternative ale realului. În relaţia dintre artă şi lume apar aceste lumi posibile (imaginarul) aflate în apropierea acestei lumi actuale, intersectându-se cu ea sau distanţându-se miraculos. Aducerea acestor lumi imaginare la o existenţă intersubiectivă (recrearea lor în mintea receptorului) devine axa fundamentală a discursului artistic. Semnul artistic nu mai uneşte un nume şi un lucru (ca în unele viziuni mimetice) ci un concept şi o imagine,

ambele fiind elemente mentale, unite în creierul receptorului printr-o legătură asociativă

Deci nu mai avem relaţia semn-realitate, ci relaţia imanentă semnificant-semnificat (în cadrul arteisemnul are adesea calitatea specială de simbol). Trebuie subliniat faptul că sensul în domeniul artistic nu este niciodată independent de forma de expresie (arta conceptuală contestă acest fapt). Din această relaţie specială a semnificantului cu semnificatul emană libertatea constituirii lumilor posibile în universul artistic şi în cel al constituirii de sensuri în cazul receptorului.

Construcţiile artistice, fiind caracterizate prin unitate, totalitate şi obiectualitate, pot fi numite şi percepute ca „lumi". Aceste lumi, altfel decât cea reală, se mai relaţionează cu ea? Cum se relaţionează de exemplu pictura sau muzica cu realitatea (prima poate fi mimetică, a doua nu)? Imaginea/opera de artă ca semn poate avea două tipuri de legături cu realitatea: o legătură cu realitatea concretă (referinţă particulară) şi o legătură cu realitatea în general (referinţă universală); aceste relaţii referenţiale ne ajută să percepem, să înţelegem, să semnificăm atât imagini figurative/mimetice, cât şi imagini abstracte sau informale. Referinţa universală arată că imaginea/opera nu desemnează o realitate anume, localizabilă, ci experienţele existenţiale ale creatorului şi receptorului care ne trimit în zona imaginarului, imaginalului, posibilului, virtualului, transcendentului.

*

MODALITĂŢI/SCHEME SIMPLE DE ANALIZĂ TIP RECUNOAŞTERE:

1. Ce culori observaţi în această lucrare?
   Ce linii, ce forme, ce pete etc. vedem în această lucrare?
   Ce contraste sesizăm ?
2. Ce elemente plastice vedem?
   Ce mijloace plastice observăm?
   Ce tehnică s-a folosit?
3. Ce elemente plastice sesizăm în lucrare?

Ce mijloace plastice vedem?

Ce tehnică s-a folosit?

Ce semne (forme) iconice întâlnim?

4. Titlul şi autorul lucrării.

   Elemente plastice.

   Mijloace plastice.

   Tehnica.

   Ce ne trasmite lucrarea?

5. Titlul şi autorul.

   Elemente plastice prezente.

   Mijloace plastice prezente.

   Principii compoziţionale evidente.

   Tehnica.

   Felul tratării suprafeţei.

   Semnificaţia lucrarii.

MODALITĂŢI DE SEMANTIZARE RESTAURATOARE:

Se referă sau trimit la mecanismele înţelegerii şi operaţionalizării imaginii. Desluşirea intenţiei autorului şi a intenţiei opereişi, tot astfel, manifestarea intenţiei lectorului (receptorului, privitorului) se consumă gradual: a) prin înţelegerea explicită (capacitatea receptorului de a înregistra semnificaţia formelor, culorilor şi a construcţiei compoziţionale - peisaj, portret, scenă de gen, scenă biblică, fantastică etc.);

b) prin înţelegerea implicită (abilitatea receptorului de a vedea dincolo de imaginea propriu-zisă şi de a-i surprinde posibilele conotaţii);

c) prin înţelegere referenţială (accesul receptorului la sistemul de valori al operei, la relaţiile sale cu extraimaginarul şi cu autorul, adică de exemplu să ştie ce viziune şi atitudine faţă de viaţă, lume, artă aveau futurişti sau cubiştii) etc.

SCHEME DE ANALIZĂ/SEMANTIZARE RECONSTITUTIVĂ:

1. Titlul şi autorul lucrării.

Elemente şi mijloace plastice.

Semne iconice.

Cum sunt tratate formele (grafic, pictural, decorativ,sculptural etc.).

Tehnica folosită şi expresivitatea rezultată.

Care este intenţia autorului?

2. Titlul şi autorul lucrării.

Elemente şi mijloace plastice.

Relaţiile, problemele compoziţionale.

Semnele plastice - semnele iconice - simbolurile.

Tehnica folosită şi felul tratării formelor, suprafeţelor.

Tipul de expresivitate (armonică, tensionată, exacerbată, patologică).

Paradigma formică .

Intenţia autorului şi a operei.

3. Titlul şi autorul lucrării

Date despre autor şi epoca sa.

Elemente şi mijloace plastice.

Relaţiile, problemele compoziţionale.

Semnele plastice - semnele iconice - simbolurile.

Tehnica, tratarea suprafeţei, formelor.

Tipul de expresivitate.

Paradigma formică.

Intenţia autorului, intenţia operei.

Păreri ale criticilor.

Rolul lucrării în ansamblul operei.

4. Titlul şi autorul lucrării.

Date despre autor şi epoca sa.

Elemente şi mijloace plastice.

Relaţiile, problemele compoziţionale.

Semnele plastice - semnele iconice - simbolurile.

Tehnica, tratarea suprafeţei, formelor.

Tipul de expresivitate.

Paradigma formică.

Paradigma spaţială şi temporală.

Intenţia autorului, intenţia operei.

Păreri ale criticilor.

Rolul lucrării în ansamblul operei

MODALITĂŢILE DE SEMANTIZARE INSTAURATOARE, cele care conduc de la restructurarea matricii semantice a imaginii, la impunerea de sensuri insolite prin permutări, aranjamente şi combinări multiple ale elementelor din interiorul imaginii, din familia respectivă de imagini, respectiv prin contribuţii personale ale receptorului în sfera temelor, motivelor, a stilului şi a căilor de compunere/ semantizare/ simbolizare asupra cărora zăboveşte, conform competenţelor, dorinţei şi putinţei sale de cooperare cu autorul prezent în operă/imagine. Această coordonată este punctul central şi loc de convergenţă între acţiunea autorului şi cea a receptorului, căci acest pol este însăşi dorinţa, putinţa de a se exprima vizual-plastic autorul şi de a interpreta vizual-plastic imaginea receptorul, cel care contemplă opera.

SCHEME DE ANALIZĂ/SEMANTIZARE INSTAURATIVĂ :

1. Titlul lucrării şi autorul
   Elemente şi mijloace plastice.
   Semne iconice, plastice, simbolice.
   Tipul de expresivitate.
   Unde am întâlnit ceva asemănător?
   Legături, asocieri cu experienţe personale.
2. Titlul lucrării şi autorul.
   Date despre autor şi epoca sa.
   Elemente şi mijloace plastice.
   Probleme compoziţionale.
   Semne plastice, iconice, simboluri.

Tehnica, tratarea suprafeţelor şi formelor.

Tipul de expresivitate/unde am întâlnit ceva similar (în artă, în viaţă).

Paradigmele formice, spaţiale şi temporale.

Păreri ale criticilor.

Analogii, corespondenţe cu experienţe personale.

Interpretări posibile.

8. GENEZA ŞI FAZELE EXPRIMĂRII VIZUAL - PLASTICE LA COPIL.

(Introducere în elaborarea imaginii plastice de către copil)

8.1 Desenele copiilor, ale bolnavilor psihici şi imaginile artistice-plastice.
(copiii - artiştii plastici - bolnavii psihici).
8.2Explorarea vizuală şi evoluția exprimării plastice la copil.
8.3 Spontaneitate şi antrenament în cadrul educației vizual plastice.
8.4 Inteligența emoțională şi activitățile vizual-plastice

8.1 DESENELE COPIILOR, ALE BOLNAVILOR PSIHICI ŞI IMAGINILE ARTISTICE - PLASTICE

Imaginile vizual-plastice, imaginile în general, pot fi privite, analizate, cercetate, abordate şi din pespectiva relației dintre normal-patologic, rațional-irațional, arhaic-modern, infantil-matur etc. În acest sens producțiile artistice nu doar ale profesioniştilor ci şi ale primitivilor, copiilor şi nebunilor au stârnit interesul psihologilor, psihiatrilor, esteticie- nilor, pedagogilor şi desigur a artiştilor mai ales în secolul XX. festările artistice ale copiilor şi bolnavilor psihici au atras atenția, au stârnit interes din varii motive. Dar printre acestea erau cu siguranță, în ambele cazuri, angajarea spontană a întregii personalități a copilului sau a bolnavului psihic în activitatea plastică-artistică şi naivitatea, arhaismul, stranietatea producțiilor plastice ale acestora în comparație cu imaginile realizate de maturii normali, mai mult sau mai puțin artişti. Maladia mentală se situează, în cadrul evoluției, ca o perturbare a propriului curs ; prin aspectul său regresiv, ea face să se ivească atitudini infantile sau forme arhaice ale personalității (Foucault M., 2000, Boala mentală şi psihologia).

Psihiatrul german Hans Prinzhorn a cules între anii 1919-1921 în jur de 5000 de picturi, desene,sculpturi etc. realizate de bolnavi psihici, prezentând această adevărată colecţie publicului. De asemeni el publică cartea « Creația plastică a bolnavilor psihici ». Ambele evenimente au avut influențe considerabile asupra artiştilor vremii fie ei poeți sau pictori.
Dacă în generația fovilor şi cubiştilor, în intenția de depăşire a viziunilor artistice accep- tate de oficialități dar considerate depăşite, inexpresive, sursele de inspirație erau luate din arta africană sau din arta naivă (artă a autodidacților), pentru expresionişti, dadaişti şi suprarealişti aceste surse erau arta infantilă şi arta alienaților mitali. Paul Klee aprecia atât desenele copiilor cât şi cele ale bolnavilor psihici : "Iată cel mai bun Klee! Priviți aceste subiecte religioase: au o profunzime şi o forță de expresie pe care eu nu o să o ating niciodată. O artă cu adevărat sublimă" (remarcă prilejuită la contactul cu cartea lui Prinzhorn, în Felix Klee, 1963). Dacă desenele bolnavilor psihici l-au impresionat prin forța lor expresivă, desenele copiilor l-au atras ca fiind o cale importantă de innoire, o revenire la punctul zero al formării plastice, pentru a putea porni la drum fără balastrul academic (Zvonne Hasan, 1999). Dacă Klee considera arta infantilă „ca începuturi ale artei", ca porniri originare spre semne esențializatoare ale experienței, Kandinsky merge până la a echivala întru totul desenul infantil cu cel profesionist. Joan Miro, artist care pare cufundat uneori cu totul în universul de semne plastice ale copiilor, spunea despre copii că sunt mult mai puri, mai puțin corupți şi reacționează mult mai spontan. Privind lucrările lui copiii nu întrebau niciodată "ce reprezintă asta"? lucru pe care adulții îl făceau foarte des (referitor la caracteristicile exprimării plastice la copil vezi cap. 3.4. şi 3.5.).

Pentru Dubuffet şi demersul său artistic circumscris universului numit art brut, lucrările bolnavilor psihici au jucat un rol similar măştilor africane Dogon pentru Picasso în configurarea cubismului. Dubuffet se opunea categoric oricărei diferențieri între creația patologică şi cea nepatologică, afirmând că "arta nu este altceva decât un produs al extazului şi nebuniei, fiecare fiind un pictor".

Relaționarea dintre arta psihopatologică şi arta de avangardă s-a făcut şi în sensul de a „demonstra " chipurile, caracterul de artă degenerată (vezi regimurile totalitare de la Moscova şi Berlin care au desfințat avangarda rusă şi au interzis „arta morbidă ").

După Enăchescu (1977) creația patologică are un caracter deschis, direct de „descărcare impulsivă imediată." Ea apare ca o descărcare morbidă, particulară, a spiritului, supus unor tendințe imperative, aparent necontrolate, care depăşesc cenzura

conştientă a bolnavului, făcându-şi drum înafară într-o formă brută, neprelucrată. În schimb în creația normală conrolul criticii conştiente ar fi întotdeauna prezent. El reprezintă un feed-back care controlează, corectează, îmbogățeşte şi verifică opera în cursul procesului creator. În schimb în cazul creației patologice, feed-back-ul va întreține dorința de eliberare a bolnavului de tensiunea sa intrapsihică conflictuală şi morbidă (halucinații onirice, obsesii, fobii, idei delirante, automatisme, complexe etc.).Printre caracteristicile artei psihopatologice, autorul citat mai sus, menționează :

- repetări stereotipe;
- încărcarea compozițională;
- umplereaspațiului şi dezorganizarea acestuia;
- aparenta atemporalitate a imaginii;
- lipsa perspectivei (liniare);
- suprapunerile;
- fenomenul de transparență;
- bizareriile;
- absurdul;
- dezorganizarea formelor printr-un proces disolutiv-disociativ (mâzgăleala).

Lipsa perspectivei liniare, fenomenul de transparență, mâzgăleala se regăsesc şi în dese-nele copiilor la anumite vârste, iar persistența acestor caracteristici la vârste mai mari ridică semne de întrebare asupra dezvoltării lor mentale. Pentru unii autori, factorii esen-țiali ai creației psihoatologice ar fi autismul, jocul şi delirul. Alți autori menționează halucinațiile, fenomenele de automatism mental, stările complexuale ideo-afective sau erotizerea generală a gândirii, simțirii şi acțiunii. Jung consideră creația polastică normală sau patologică ca fiind în raport cu tendințele primare, individuale sau colective, desci-frând în imaginarul artistic arhetipurile.
La schizofrenici factorii creativității ar fi :

- creşterea bruscă a capacității de trăire a unui eveniment ;
- noi modalități de trăire a unui eveniment din punct de vedere calitativ ;
- transformarea formelor obişnuite de exprimare ;
- elaborarea unor forme expresive noi.

Este interesant că aceste aspecte au fost constatate şi în psihozele experimentale induse de psihodisleptice (mescalina, psylocibină, LSD) care declanşează diferite activități creatoare. Se ştie că substanțele care provocau halucinații vizuale, transformări fantastice ale realității etc. au stârnit interesul a numeroşi artişti de-a

lungul timpului. Pentru a înțelege mai bine în ce constă « creativitatea » schizofrenicilor, spicuim din consemnă-rile făcute cu ocazia unui experiment cu o intocxicație controlată cu mescalină, realizat de psihiatrul Eduard Pamfil (1976) sub controlul a doi colegi de breaslă care au notat comentariile şi răspunsurile la diversele întrebări, reacțiile la muzică, la stimulări senzoriale etc.

- La o oră după administrarea de mescalină (cantitate strict controlată) apare o senzație de modificare a materiei corporale. Subiectul se simnte mai uşor ca şi cum ar scăpa de atracția gravitațională. Uşoară stare de anxietate şi de greață. Tremurături fine ale extremităților. O bucată de zahăr e amară.
- Culcat pe divan, cu ochii deschişi : lampa devine o sursă de lumină pulsantă ca un fel de vietate trasparentă. Ea e centrul de producere a unor unde luminoase, concentrice, care se răspândesc diafan în spațiu. Abajurul e ca o rochie de dansatoare ce face piruiete. Subiectul începe să fie cuprins de senzația că pulsația luminoasă i se transmite şi lui. Îchide ochii.. Sub pleoape se declanşează un joc de motive luminoase. La început, vârtejul generator este situat în toată musculatura periorbitală. Tremurăturile fine musculare se transformă într-un fel de scăpărări uluitoare, care apoi se propagă în tot câmpul vizual. Apar elemente ce țin de caleidoscop, de spectrul solar, de curcubeu, de filme colorate. Instabilitatea motivelor luminoase este mare şi constituie o cascadă de toate culorile, de toate intensitățile.
- Subiectul redeschide ochii : întreaga cameră oscilează gelatinos cuprinzându-l în masa sa tremurătoare. Se simte într-o uşoară stare de euforie. Starea de uşoară anxietate s-a transformat într-o relaxare generală.
- Cu ochii din nou închişi subiectul asistă, participă la un nou spectacol . El devine, este acest spectacol prodigios de lumină, de fluvii sclipitoare, de cascade de materie impalpabilă, incandescantă de ploaie, de perle străluci-toare şi de spirale luminoase ca nebuloasele, spații visate, ocean fosfores-cent, alge translucide, peşti de cristal, draperii unduitoare. Imaginea corpo-rală suferă o dezagregare progresivă : mâinile şi picioarele îşi păstrează materia, dar se depărtează de trunchi

la distanțe enorme ; subiectul simte cum se topeşte în spațiu ca o bucată de zahăr în apă. Substanța corpului se transformă în fenomenele luminoase descrise. Halucinațiile nu conțin imagini simbolice ; toate sunt echivalate cu nişte semne , dar nu sunt semne ; intensitatea lor este incomparabil mai mare. Muzica pusă de psihiatri experimentatori este percepută de subiect ca venind de departe, dintr-o altă lume, el simțindu-se acum într-o lume independentă. Sunetele sunt făcute dintr-un material transparent foarte subtil.Muzica se insinuează şi se confundă cu materia universului luminos a subiectului pe care-l animă, imprimându-i pulsiuni fantastice.

- Subiectul este trezit din reverie de către experimentatori pentru a fi supus unui test de apreciere a timpului. Acesta i se pare absurd : timpul nu există pentru el, e înlocuit de ceva pluridimensional, infinit mai bogat. Deperso- nalizarea e din ce în ce mai accentuată. Limitele subiectului se destramă, se dizolvă, se simte vast ca un fel de spațiu stelar. Nu mai are corp : « sunt lumină, sunt legea fantastică, universală ce animă această lume fără mar-gini…». Voința, imaginația, respirația, totul se transformă imediat în acest univers halucinator, plin de lumină.Toate elementele exterioare sunt con-vertite în lumină în subiectul care s-a dizolvat : « Nu mai există simțuri, totul e înlocuit de un supra simț. E fals să vorbim de audiții colorate. Nu mai sunt sunete. E suprasonor, e supra-luminos ». Subiectul se simte un fel de imens spațiu cosmic, în care cea mai fantastică lume de constelații, de cascade luminoase, de descărcări electrice în gaze rare, de fluvii incandes-cente, se mişcă după legi fantastice. Efectul muzicii (Bach, Debussy, jazz) este foarte puternic asupra halucinațiilor, care se animă neliniştit ca într-o furtună. Subiectul cade într-o transă contemplativă, nu mai poate vorbi. Când i se citesc versuri de Puşkin, cuvintele se transformă într-un echiva-lent ce se topeşte în halucinațiile generale, conținutul noțional se pierde, frazele nu mai există.
- Spre sfârşitul experimentului, după plecarea psihiatrilor asistenți, subiectul (Eduard Panfil) vede materia lumii înconjurătoare ca o gelatină modifi-cându-şi încontinuu forma cu care se confruntă, el

însuşi fiind gelatină mişcătoare. Mâinila pe care şi le priveşte sunt când mari, când mici ca şi când le-ar privi printr-un binoclu întors. Oscilează tot timpul ca nivel de conştiinţă. Încearcă să mănânce dar îşi simte dinţii dislocaţi. Îi controlează în oglindă dar nimic nu pare la locul lui ; corpul şi faţa se modifică încontinuu ca formă. Păstrând caracterele de nediferenţiere personală -- somatică -- subiectul se cufundă într-o lume din ce în ce mai figurativă, de Brueghel, Bosch, Durer, Cranach, Grunewald. Subiectul este şiel personaj sau chiar personajele respective ca şi când ar fi un fel de comunicaţie de substanţă fără limite clare, ca în sânul unui lichid din care sunt constituite. Raportul de obiectivitate nu se instalează, subiectul fiind mereu ceea ce vede, ceea ce se vade. Lumea înconjurătoare i se pare mult mai urâtă decât de obicei. Toată camera e transformată. Face eforturi ca să devină clar. Conştiinţa oscilează ca valurile oceanului, între două extreme : una dezo-lantă, un fel de depersonalizare disperată, alta, un fel de confuzie vidă, omogenă. Tulburările de schemă corporală sunt ciudate. Dinţii şi măselele nu sunt la loc ; zgomotul lovirii lor e anormal. Îi este imposibil să se evoce în stare normală, aşa cum a fost înainte de experienţă. Stinge lumina şi se culcă. Lumea de imagini fantastice apare din nou. E un fel de călătorie fantastică de la Bosch la suprarealism. Încearcă să se detaşeze de cortegiul acesta monstruos, să se vadă în gând. E imposibil să se reconstituie. Când se aprinde lumina imaginea corporală se reface sub controlul vizual. Încearcă să evoce un tablou cunoscut sau o fizionomie familiară. În locul evocării se dezvoltă elemente fantastice, ca şi cum intenţia ar servi numai ca impuls primitiv şi nespecific pentru o activitate halucinatorie. După un timp subiectul adoarme cu o senzaţie generală de epuizare psihică şi fizică (după Eduar Pamfil şi D. Ogodescu, 1976).

Regăsim evocate stări halucinatorii în multe din mărturisirile artiştilor, ca surse de inspi-raţie pentru operele lor. Joan Miro mărturiseşte într-un număr din revista suprarealiştilor
(Minotaure) : « Îmi este greu să vorbesc despre pictura mea, căci ea sete totdeauna rodul unei stări de halucinaţie, provocată de un şoc obiectiv sau subiectiv, şi de cxare sunt cu desăvârşire străin ».

Imagini halucinatorii, reprezentând deformări imense, monstruoase, neverosimile, amintind medicului cazurile de elefantiazis, se întâlnesc des, mai ales în operele din perioada suprarealistă a lui Dali. Fără îndoială, remarcă un alt psihiatru şi om de cultură (Ion Biberi, 1985), un artist ca Dali, dezechilibrat prin structură prin structură mentală, nu se va limita la procesele creatoare naturale/normale ale subconştientului. El se va pune voluntar în stare de transă. Aşa cum Rimbaud îşi provoca starea de plutire, print-o lungă, imensă şi raţională dereglare a tuturor simţurilor, Dali a folosit, fără nici o îndoială -- deşi neagă cu hotărâre faptul-- substanţe halucinogene, pentru aşi provoca viziuni.

Dacă în halucinaţiile schizofrenicilor sau în cele provocate de consumul de substanţe halucinogene ruptura faţă de lumea înconjurătoare şi eul somatic este totală, arta supra-realistă nu reprezintă o emancipare totală de sub forma şi consistenţa obiectelor cotidiene sau reale. Dar acestea vor suferi deviaţii, modificări de articulaţii, vor fi cufundate în ambianîe noi, înatmosfere lunare, lacustre, viscerale, vegelale. Arta suprarealistă, spre deosebire de halucinaţiile patologice, va fi populată de obiecte cu funcţii simbolice : măşti, manechine, automate, fiinţe compozite,fragmente corporale şi organice deformate sau nu, hipertrofii monstruoase şi insolite, obiecte şi construcţii fanteziste de neregăsit în real, mecanisme, maşinării, forme animale sau vegetale proiectate pe potative imense, extraterestre ; asocieri impisibile, împerecheri absurde, dezagregări de forme şi lumi şi reconstrucţii de noi peisaje, astrale, somnambulice. Amputea spune împreună cu psihiatri că, cunoaşterea halucinatorie este catatimică (adică psihicul coboară, regresează spre niveluri primitive, arhaice ale gândirii oniroide) chiar şi în cazul artiştilor suprarealişti, ea funcţionând după mecanisme de copenetrare, de simpa-tie, de identificare substanţială, cum am văzut în cazul experimentului cu intoxicaţia de mescalină ? Nu ajung unii artişti suprarealişti la crearea unui nou regim de realitate, o presimţire de spaţii planetare emancipate de timp, totul părând un adevărat salt dincolo de materie, de terestru, de timp (vezi lucrările lui Tanguy) ?

Halucinaţiile provocate de substanţele halucinogene sau de psihicul bolnav al schizofre-nicului, nu conţin întradevăr imagini simbolice, aşa cum susţin unii psihiatri? Sau acese imagini sunt fie simboluri ale tendinţelor primare individuale sau colective (ale sinelui individual şi/sau colectiv ? Iar în cazul artiştilor imaginile halucinatorii/halucinaţiile

Creatoare devin simboluri prin travaliul infuzat de culturaacumulată? Dar în cazul artşti- lor atinşi de alienare?

Este interesant faptul că cu cât activitatea halucinatorie se intensifică, cu atât sistemul de referință somatică, personală devine mai inutil, cum sa văzut în experimentul prezentat mai sus. Această răsturnare a raportului între persoană şi lume alimentează procesul de depersonalizare şi difuzează conştiința/mintea spre nivele mai primitive. Aceste nivele primitive, arhaice, cu siguranță mitice (vezi Mircea Corneliu, 2000) au fascinat mereu artiştii care au vrut să se apropie de gradul zero al creației (vezi cazul pictorului Țucules-cu care vroia să simtă şi să picteze cu sufletul şi în viziunea primitivului).

În relațiile posibile dintre artă şi nebunie, care sunt la fel de vechi, se poate pune accentul pe diferențe, pe ceea ce le desparte sau pe asemănări, pe găsirea unor puncte comune. Atunci când privim lucrările schizofrenicilor noi recepționăm mesaje care de fapt nu ne-au fost destinate, căci destinația comunicării se pierde în mlaştina dramei psihotice, în acest regim nocturn al sufletului. Alienatul desenează, pictează fără intenție creatoare şi fără nevoia de a comunica, spun o serie de psihiatri. Rezultă că schizofreni- cul rămâne în afară de « poesis » ca şi de realtate. Derealizarea şi autismul, izolarea într-o lume ruptă total de ceilalți şi de realitate, se repercutează asupra mijloacelor de expresie care devin fie « forme golite de sens » fie configurații circumscrise unui « simbolism ermetic ». Dar cu siguranță îndrăzneala mişcării suprarealiste de a se apleca asupra zonei nocturne, de adâncime a sufletului uman, fructificând cunoaşterea oniroidă, automatismul psihic, delirurile halucinatorii în direcția unei fantezii creatoare, neinhibate de interdicții sociale şi/sau culturale, s-a hrănit cu siguranță şi din descoperirea "artei psihopatologice."

La fel de adevărat este şi faptul că ființa umană nu poate fi redusă la această zonă primitivă, elementară, a vieții sufleteşti, ori cât de adâncă ar fi ea, căci omul presupune deopotrivă vis şi disciplină a veghei, automatism şi rațiune. Artistul suprarealist poate produce opera de artă detaşându-se de pânza sa, pe când alienatul, ataşat indisolubil de „operă" constituie împreună „obiecte estetice" care măresc nucleul de mister al ființei umane. Aşa cum copilul, în evoluția sa spre maturitate, nu poate rămâne la stadiul mâzgă-lelilor în exprimarea plastică, oricât de originară, spontană, expresivă, primitivă şi intim legată de inconştientul arhaic/pulsional/genetic, nici arta nu poate rămâne cantonată doar în zonele nocturne, arhaice, primitive, originare ale ființei umane, ea având de explorat şi exprimat şi alte zone, stări,

interferențe. Dar probabil omul va fi mereu interesat, iar din când în când de-a dreptul fascinat, de începuturile sale, de nucleul său originar (vezi şi Mircea Corneliu, 2000).

8.2 Explorarea vizuală şi evoluția exprimării plastice la copil

Natura a dat prioritate simțului vederii. Cu şase luni înainte de naştere, ochii fătului fac mişcări uşoare şi independente sub pleoapele lipite. Cu timpul ei ajung să se mişte la unison, astfel încât copilul se naşte cu doi ochi combinați parțial într-un singur organ. Sugarul „apucă" lumea cu ochii cu mult timp înainte de a o apuca cu mâinile, faptul fiind foarte semnificativ inclusiv pentru educator. În primele opt săptămâni de viață, mâinile copilului stau mai mult strânse pumn, pe când ochii şi creierul sunt active, privind, căutând şi, într-un motiv rudimentar, apucând şi înțelegând. Până la două luni aproape toți copiii examinează preferențial dungile, apoi după două luni privesc mai mult cercurile. Când țintele vizuale variază în acelaşi timp ca formă şi culoare, preferința apare - în general - mai mult legată de formă decât de culoare. Între 3 - 9 luni preferința pare să fie în favoarea numărului mai mare de contraste; de asemeni un obiect tridimensional (o minge de exemplu) este în general preferat unui obiect plat care dau de fapt aceeaşi imagine pe retină.

La trei ani se pare că copiii culeg unele informații privind mărimea şi doar foarte puține privind forma. În cazul explorării vizuale a figurilor geometrice, copii de trei ani efectuează câteva mişcări în lungul axei figurii, dar nu efectuează mişcări oculare pe conturul figurilor. La patru ani, fixațiile privirii sunt mai numeroase, mai scurte, adesea localizate în interiorul figurii, iar unele sunt grupate pe un detaliu caracteristic. La şase ani se observă o adevărată metodă de explorare pe baza urmăririi în special a contururilor. La vârsta preşcolară (6-7 ani), în familie şi grădiniță, dându-i-se copilului sarcini care îi sunt adecvate, se ajunge treptat la organizarea explorării vizuale. Dacă diferențierea între figură şi fond există deja la copilul de 15 zile, la 9-10 ani el va cerceta mult mai amănunțit figura, mai adecvat, va anticipa mai multe elemente şi relații. Învățarea perceptivă se coagulează în jurul vârstei de 7 ani şi este mai intensă începând cu vârsta la care se constituie primele operații logico -

matematice (12 ani), atunci când activitatea perceptivă poate fi mai eficient dirijată de inteligenţă.

După această prezentare succintă şi lacunară a evoluţiei explorării vizuale a lumii, deci a percepţiei la copil, al cărui comportament este dominat de „tendinţa spre”, ne putem opri puţin şi asupra debutului exprimării plastice, desenul/reprezentarea fizică - plastică fiind strâns legată de procesele perceptive.

Toţi copii din lume, indiferent de vârstă, şcoală, condiţii materiale, mediu cultural, desenează, modelează cu instrumentele şi materialele pe care le au la dispoziţie. La toţi oamenii normali precum şi la cei cu anumite afecţiuni psihice, se manifestă funcţia plastică a creierului (Enăchescu C, 1977), funcţie care ne dă posibilitatea să ne exprimăm prin intermediul liniilor, punctelor, culorilor, petelor, formelor bidimensionale şi tridimensionale (lut, plastelină, etc.), comunicând emoţii, stări, sentimente, idei, atitudini, etc. Exprimându-se şi prin intermediul limbajului plastic (de cele mai multe ori înaintea exprimării scrise şi verbale) copilul comunică, explorează lumea, simte plăcere, îşi consumă (sublimează) energia, surplusul de energie, îşi exersează şi îşi structurează afectivitatea, îşi construieşte imaginarul propriu. Exprimarea prin intermediul limbajului plastic debutează în jurul vârstei de 1,5 ani şi trece prin diferite stadii de dezvoltare care reflectă etape succesive de dezvoltare mintală. Aceste stadii de dezvoltare mintală apar în forma lor cea mai pură şi mai completă în producţiile artistice ale copiilor. Găsim analogii frapante, afirmă Arnheim R. (1977) cu arta copiilor în fazele de început ale artei primitive din întreaga lume. Evident, există diferenţe însemnate între atitudinile şi producţiile copiilor occidentali şi cele ale copiilor de eschimoşi, între cele ale copiilor inteligenţi şi cele ale copiilor mărginiţi, între cele ale copiilor bine îngrijiţi şi ale copiilor neglijaţi, între cele ale orăşenilor educaţi şi cele ale vânătorilor din sălbăticie; dar şi în aceste cazuri pentru un educator mai utile sunt asemănările, nu diferenţele.

Formele timpurii de reprezentare vizuală ne solicită atenţia nu doar pentru că ele sunt de un vădit interes educaţional, dar şi pentru că toate trăsăturile fundamentale care acţionează în moduri rafinate, complicate şi modificate în arta matură, se vădesc cu o limpezime elementară în imaginile create de copii sau de primitivi, afirmă autorul citat mai sus. Aceasta se referă la relaţiile dintre forma desenată explorată vizual şi cea inventată plastic pe hârtie sau în lut, la percepţia spaţiului în raport cu tehnicile bi- şi tridimensionale, la interacţiunea dintre comportamentul motor şi

controlul vizual, la legătura strânsă dintre percepţie, cunoaştere şi reprezentare plastică.

Imaginea plastică concretă este ceea ce rămâne pe suport, pe hârtie, pânză, etc. În actul plastic care este un comportament motor şi în urma căruia rezultă imaginea plastică concretă/fizică, avem legături directe între minte (creier), ochi, mână şi desenul concret. După desenare, pictare, modelare, legătura respectivă rămâne încorporată în desenul urmă de pe suport.

Cum ia naştere desenul (numim astfel generic rezultatul exprimării plastice, dar, la fel de bine am putea să-l numim pictură, sculptură, etc.)? Cine sunt părinții desenului? Cum desenează copiii la 1-2 ani, la 3-4 ani, dar la 6-8 ani? De ce desenează, pictează, modelează copiii aşa la aceste vârste? Cum ne-am aştepta să deseneze copiii?

De fapt, care sunt constituenții actului grafic (ne referim în special la modalitatea grafică de exprimare plastică, deşi aceasta din urmă poate fi picturală sau sculpturală)? Probabil că în fiecare entitate grafică putem observa alternanțe şi convergențe între contribuțiile motrice, perceptive şi ideatice (Philippe W., 2008). Desenul, faptul plastic, este deopotrivă semn al autorului lui şi semn al obiectului. Ca semn al autorului desenul povesteşte ce sunt, cum sunt, deoarece gesturile care i-au dat naştere îmi aparţin şi urmele astfel produse sunt expresia şi traducerea momentană a existenței mele, a gândirii mele, a interiorității mele. Indiferent că este vorba despre urmele lăsate de cineva undeva, despre paşii pe nisipul umed, despre semnele de pe un geam aburit sau despre liniile mâzgălite de un copil pe o foaie de hârtie, toate acestea indică întotdeauna, mai mult sau mai puțin convențional, trecerea, activitatea şi gândirea autorului lor. Oricare ar fi originea urmei, chiar dacă este vorba de un desen făcut de copil la şcoală sau de o gravură realizată de un artist cunoscut, de fiecare dată efectul e determinat de mişcări, de gesturi care au lăsat urme, mai mult sau mai puțin permanente, mai mult sau mai puțin structurate. Aceste urme marchează felul nostru de a fi, de a acționa, de a gândi; ele sunt la propriu şi la figurat, semnătura existenței noastre (Anne Cambier, 2008).

Această valoare a desenului, în calitate de semn şi de expresie a persoanei noastre, apropie activitatea grafică şi produsul ei, desenul, de orice sistem simbolic de comunicare, mediere între ceea ce aparţine subiectului, între lumea interioară a persoanei şi lumea exterioară, cea a obiectelor, cea care nu aparţine subiectului. Deci desenul, faptul plastic relatează ce sunt şi cum sunt în momentul desenării, integrând desigur şi trecutul şi istoria mea personală. Pe de altă parte, desenul povesteşte

obiectul, el este imaginea obiectului. A desena înseamnă a crea un înţeles cu ajutorul unor linii, a spune cu alte semne sau cu nişte imagini ceea ce este uneori greu de spus în cuvinte. Dar despre ce semne şi imagini este vorba? De o imagine fotografică, realistă? De un simulacru al obiectului? De o ilustrare simbolică? De un semn iconic? Probabil urmele lăsate de copil sau desenator aparţin succesiv şi simultan când uneia, când alteia din aceste categorii; desenul, faptul plastic este un suport în care se amestecă şi se intersectează valorile obiectului şi valorile persoanei. Aceste aspecte sunt foarte importante în cazul abordării educaţiei plastice în sensul stimulării şi dezvoltării creativităţii copiilor. Într-o astfel de abordare a creaţiei plastice vom înţelege importanţa stimulării spontanietăţii copiilor, a manifestării libere, neîngrădite a interiorităţii proprii, a eului, inclusiv corporal, în actul desenării, pictării, cât şi al exersării, dezvoltării sensibilităţii în sesizarea şi traducerea în semne plastice a calităţilor vizual-tactile şi motrice a realităţii exterioare. Dacă gestul este semn al persoanei şi nu povesteşte decât despre el însuşi şi este principalul agent al expresivităţii imaginii plastice, urma, dimpotrivă, deoarece este obiect, poate deveni semn al obiectului şi poate să povestească, în felul său, o altă reprezentare a realităţii. În naşterea faptului plastic am putea spune că experienţe kinestezice, impresii vizuale şi alte informaţii perceptive vor negocia cu gestul, cu fabricarea urmelor, cu crearea semnelor, a ideogramelor şi a schemelor. Deci alături de gest, mişcare, contribuţia perceptivă este una din condiţiile necesare realizării desenului; se înţelege de la sine că, la nivelul perceptiv, informaţia vizuală constituie un pol organizator primordial: desenul este un spectacol care se lasă văzut şi care povesteşte în tăcere o viziune banală, insolită, minunată sau înspăimântătoare, de obiecte şi de scene familiare. Semnele grafice nu sunt nişte semne arbitrare; ele impun o asemănare (iconicitate) minimă cu obiectul evocat.

Din cele expuse mai sus se înţelege că învăţarea desenului (exprimării plastice) este deopotrivă o învăţare motorie, un exerciţiu al gestului, dar şi o învăţare perceptivă, învăţare a privirii asupra gestului şi a percepţiei asupra obiectului. Ca urmare a acestor constatări, ne putem gândi la efectele negative ale anumitor tipuri de învăţare şcolară, care limitează repertoriul copilului/elevului la nişte forme rigide, convenţionale şi stereotipe centrate pe „reproducerea corectă” a obiectelor. De asemeni ne putem gândi la efectele pozitive ale experienţelor centrate pe expresivitate şi pe explorarea şi exploatarea operaţiilor plastice aplicate punctelor, liniilor, formelor, culorilor.

Pentru a sublinia importanța cunoaşterii dezvoltării exprimării plastice la copil de către educator şi învățător, în perspectiva conceperii creative a educației plastice, vom analiza câteva desene realizate la vârste diferite şi apoi vom formula câteva concluzii, spunem noi, edificatoare.

Pornim de la constatarea (Anne C., 2008) că în exprimarea plastică (deci în realizarea unor desene, picturi, etc.) se întretaie, colaborează **spațiul motor, spațiul perceptiv** şi **spațiul intelectual** în proporții şi accente diferite în funcție de vârstă, informații, experiență perceptivă şi caracteristici personale ale desenatorului.

Fig. 1 Vedem urmele (mâzgăleala) mişcărilor unui pix negru care este prelungirea mâinii copilului (un an şi trei luni). Liniile au o traiectorie circulară şi sunt destul de apăsate.

Fig. 2 Dacă primesc materiale pentru pictat, copiii vor face pete. Copiii care „pătează”, care mâzgălesc „ghemuri” de linii resimt o plăcere asemănătoare celei de a murdări, de a produce un efect exterior sieşi şi de a-şi afirma în acest fel existența. În ambele mâzgăleli, dar cu deosebire în prima, se observă că factorul determinant este mişcarea brațului care ține instrumentul. Liniile sunt în relație directă cu eul copilului şi în forța sau încetineala, în amplitudinea lor sunt transferate stările copilului. Aspectul gestic, expresiv este evident, lipsind intenția de reprezentare a obiectelor reale.

Fig. 3 Din magma de linii sau pete (depinde de instrumente şi materiale) la un moment dat, copilul desprinde nişte cocoloaşe, bucle închise. Unii autori consideră că ei imită scrisul adulților; alții consideră că aceste rotocoale sunt la început doar urmele unor mişcări corespunzătoare ale brațului şi că foarte curând în experiența copilului linia curbă trasă cu creionul sau penelul se transformă într-un obiect vizual bidimensional - un disc perceput ca o figură aşezată pe un fond. În jurul vârstei de doi ani se situează ceea ce specialiştii numesc „controlul punctului de plecare”, permițând copilului legarea liniilor de liniile deja existente şi închiderea unei linii, rezultând figuri închise. Aceste figuri închise (bucle, cocoloaşe) sunt decisive în apariția funcției simbolice. La copil se instalează foarte precoce o plăcere de a se juca cu „obiectul urmă”, de a-l identifica, plăcere asemănătoare celei a jocului simbolic. Se ştie că un copil este încântat să elaboreze obiectul jocului în funcție de dorința sa momentană, cutia de carton devine „casa camionului” sau „cada pentru baia păpuşii”, cocoloşul de linii desenat devine „elicopterul” sau „rața”, în funcție de fantezia de moment sau de nevoile acțiunii jucate şi trăite în prezent.

Fig. 4 Copilul descoperă că aceste forme rotunde pot reprezenta (seamănă cu) obiecte din mediul său (funcția semiotică). În desen, ca şi în joc, apariția reprezentării (a funcției semiotice) va fi confirmată de discursul copilului, care îşi explicitează verbal acțiunea. Imaginile reprezintă oameni (figura centrală a stadiului „omului mormoloc” sau structură cap-trunchi, brațe şi picioare; figura din dreapta este o depăşire a figurii mormoloc căci apare cap-gât-trunchi-brațe, picioare).

Fig. 5 Copilul desenează obiecte, ființe, plante, etc., adică ceea ce întâlneşte în jurul său; aici copilul reprezintă nişte copaci unde reține rectiliniaritatea şi ramificația.

Fig. 6 Maşinile fac parte din ambianța contemporană; copilul reține (componenta vizuală, perceptivă) şi redă în acest desen masa ovală, uşor prelungă şi roțile. Percepția vizuală a profilului maşinii s-a impus şi a fost reținută. Gestul, mişcarea sunt încă bine prezente în desenul urmă şi reprezentare în acelaşi timp.

Fig. 7 Aici copilul a reprezentat tot o maşină, dar gestul, mişcarea sunt mult mai prezente decât în desenul precedent, aspectul expresiv copleşind/opturând oarecum componenta vizuală, reprezentarea formei percepute.

Această alternare, combinare, obturare între componenta gestică şi cea vizuală sunt extrem de importante în adecvarea unor exerciții, exerciții-joc, jocuri vizual-plastice de către educator şi învățător în stimularea şi dezvoltarea creativității plastice la nivel de expresivitate şi combinatorică (Vasile C., 2007).

Fig. 8 Cercul, ovalul este utilizat de copil în reprezentarea omului în sens aditiv (aici oarecum fărâmițat), de asemeni chiar şi în redarea dinților unui fierăstrău. Între 3 şi 4 ani se remarcă prezența formelor circulare de mărimi diferite, dovadă a unui excelent control perceptiv-motor; adăugarea la formele existente a unor linii rectilinii a căror orientare, direcție şi dimensiuni sunt controlate.

Fig. 9 Între 4 şi 5 ani progresele sunt considerabile. Apar tot mai multe detalii: buzele, nările, genele, pupilele şi globul ocular, de asemeni se simte tendința de unificare a formelor (brațul cu palma şi degetele) şi o anumită coordonare a elementelor desenate (doi oameni ridică un copil şi-l trec peste o baltă care este jos, pasărea este sus).

Fig. 10 Desenul redă o imagine mai complexă, componenta vizual-perceptivă fiind dominantă: la sanie pe nişte dealuri, la marginea unui cartier de blocuri; este prezentă rabaterea (tălpile săniilor) iar în cazul blocurilor linia pământului; interesant cum sunt reprezentate dealurile iar omul cu schiurile oferă o rezolvare plastică inedită pentru vârsta de 4-5 ani, în schimb săniile alunecă singure la vale.

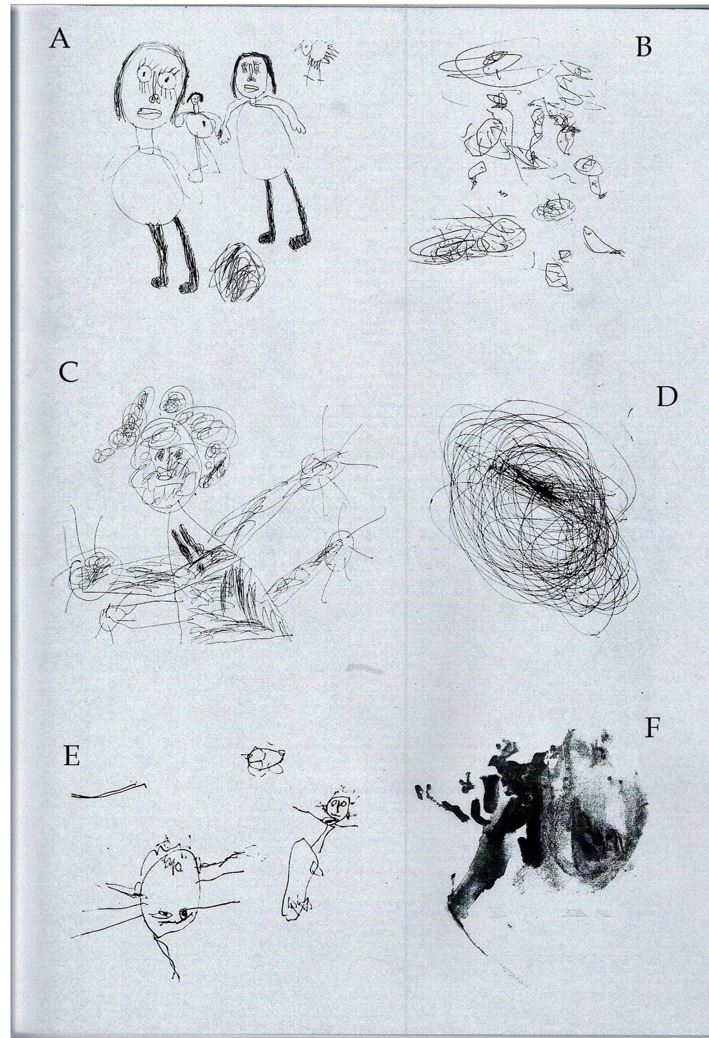
Desenul în jurul vârstei de 4-5 ani este alcătuit din ideograme sau din scheme, plasate unele alături de altele, cel mai adesea plutind în mod aparent independent într-un spaţiu sumar organizat, într-o perspectivă larg egocentrică. Copilul îşi perfecţionează modul de operare, îşi transformă şi îşi acomodează schemele (pentru casă, maşină, om, copac, etc.), încearcă să le facă mai obiective, mai conforme cu realitatea culturală. Desenul se individualizează, fiecare copil are modalitatea sa, deopotrivă asemănătoare şi diferită de a altuia. Este vârsta transparenţelor, a rabaterii, a disproporţiilor şi a altor particularităţi grafice, descrise în mod curent ca tot atâtea imperfecţiuni şi erori, numitor comun al unei producţii luxuriante, dovadă a creativităţii infantile (în figura 10 e vizibilă ingeniozitatea copiilor în reprezentarea omuleţului între 2-5 ani).

Şase-şapte ani constituie din multe puncte de vedere o vârstă a schimbărilor. Şcolarizarea are, desigur, o influenţă asupra evoluţiei modului de a fi şi de a acţiona al copilului. Familiarizarea cu materialul plastic (hârtie, carton, vopsele, creioane, tuşuri, etc.) are, în general, un efect benefic asupra interesului pe care îl acordă copilul exprimării plastice; apoi numeroase exerciţii motorii şi perceptive, precum decupajele, colajele, clasarea formelor, jocurile de observaţie, etc. sunt tot atâtea situaţii care colaborează la îmbogăţirea potenţialului copilului şi la elaborarea unor scheme, soluţii plastice foarte diversificate. Prin transmiterea cunoştinţelor, şcoala contribuie la construirea referinţelor/modelelor/paradigmelor şi modifică deseori într-un mod de neşters proiectul desenatorului. Într-o mult mai mare măsură decât în primii ani, contextul sociocultural va fi atât de determinat, încât va fi riscant să judeci valoarea unui desen fără a te referi la condiţiile şi la momentul realizării lui.

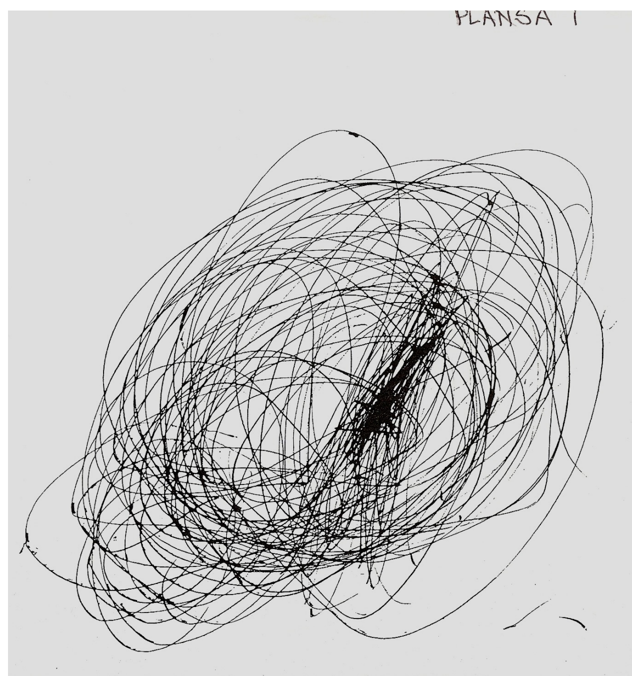
Între şase şi nouă ani se remarcă dispariţia progresivă a aditivităţii (forme/scheme aşezate unele lângă altele, fără să se ţină cont de raporturile şi relaţiile dintre ele, altfel spus viziunea topologică) şi trecerea la integrarea formelor (coordonarea lor spaţială şi realizarea unei imagini închegate). Se observă o atenţie crescândă faţă de datele vizuale. Indiferent că este vorba de un omuleţ, de o casă sau de altă temă, detaliile se vor multiplica şi vor fi combinate unele cu celelalte, dispuse într-un mod coerent. În reprezentarea scenelor, personajele stabilesc raporturi unele cu altele, îşi dau mâna sau desfăşoară activităţi precise: se joacă, lucrează, culeg flori, dansează, etc. Alegerea culorilor este dictată de o grijă convenţională pentru obiectivitate şi dovedeşte un interes crescând pentru o reprezentare de tip naturalist. Creşte interesul pentru peisaj, amestecând, într-o aceeaşi alcătuire diferite modalităţi reprezentative.

Vârsta de şapte-opt ani va fi în multe cazuri apogeul, dar va înregistra deja declinul unei activităţi plastice dominate de o tendinţă de schematizare şi de o nevoie de reprezentare convenţională. Primatului contribuţiei motrice care domina fabricarea primelor desene îi ia locul acum preponderenţa unei contribuţii perceptive şi ideatice, acordându-se în general o prioritate şi un accent datelor vizuale. Desenul redă obiectul în absenţa sa, el evocă o realitate potenţială şi se înscrie într-un câmp semiotic. Mai mult decât o oglindă sau o reflectare, desenul este o reconstrucţie reprezentativă, centrată, în funcţie de cerinţele momentului, pe anumite detalii sau anumite relaţii. Procedeele de configurare plastică vor ţine când de marcarea prin indicaţii schematice şi geometrice, când de un sistem de reprezentări înrudite, de exemplu, cu naturalismul vizual sau cu un cu totul alt sistem de semne, aici având o mare influenţă mediul sociocultural, massmedia şi şcoala.

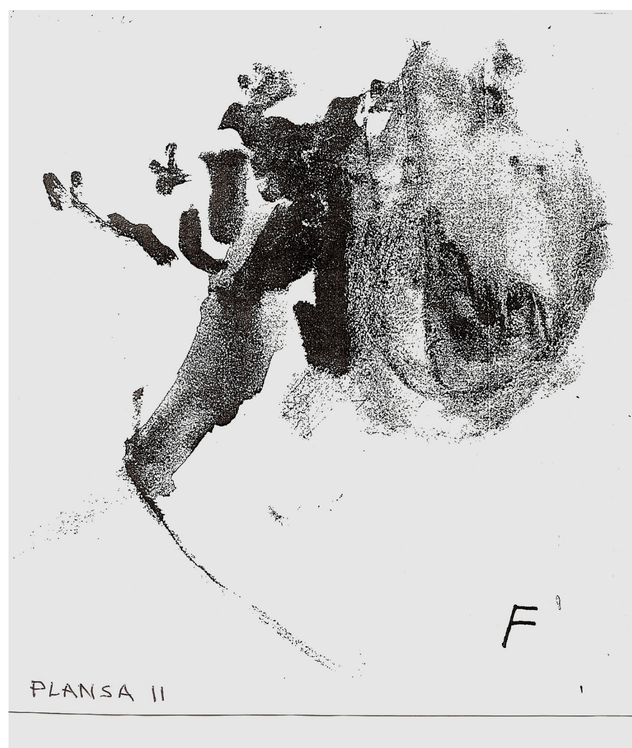
Zece ani înseamnă deja sfârşitul copilăriei. Desenele vor fi un amestec de imaginaţie şi de reprezentare a obiectului; ele sunt mai puţin schematice, mai puţin stereotipe, mai elaborate şi se vor, de regulă, figurative. Modurile de reprezentare se apropie tot mai mult de modurile familiare adultului; ele dovedesc un efort de observaţie si de reflecţie, o grijă pentru conformitate, fenomen care, din păcate, în multe cazuri va diminua activitatea creativă a copilului.

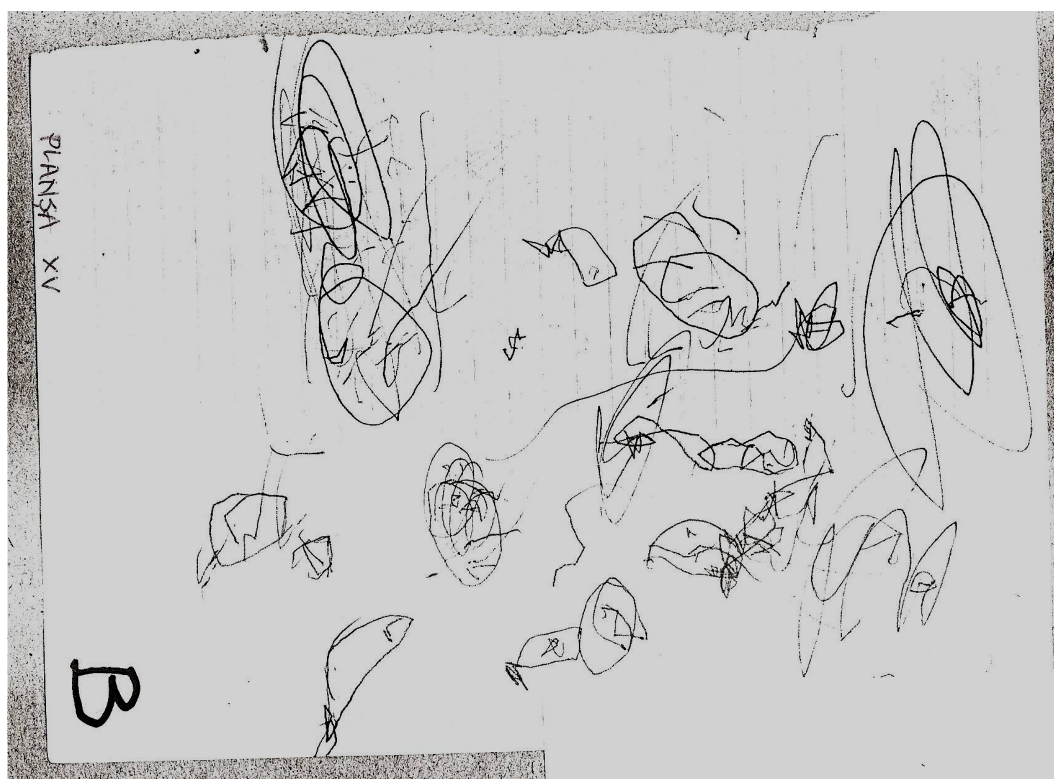


1



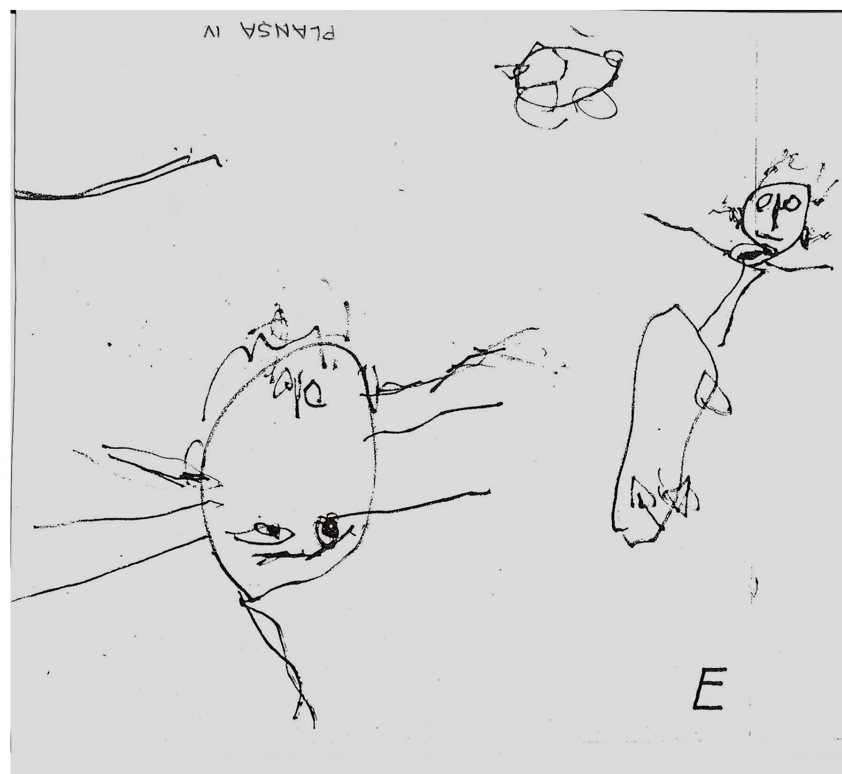
2





3

4

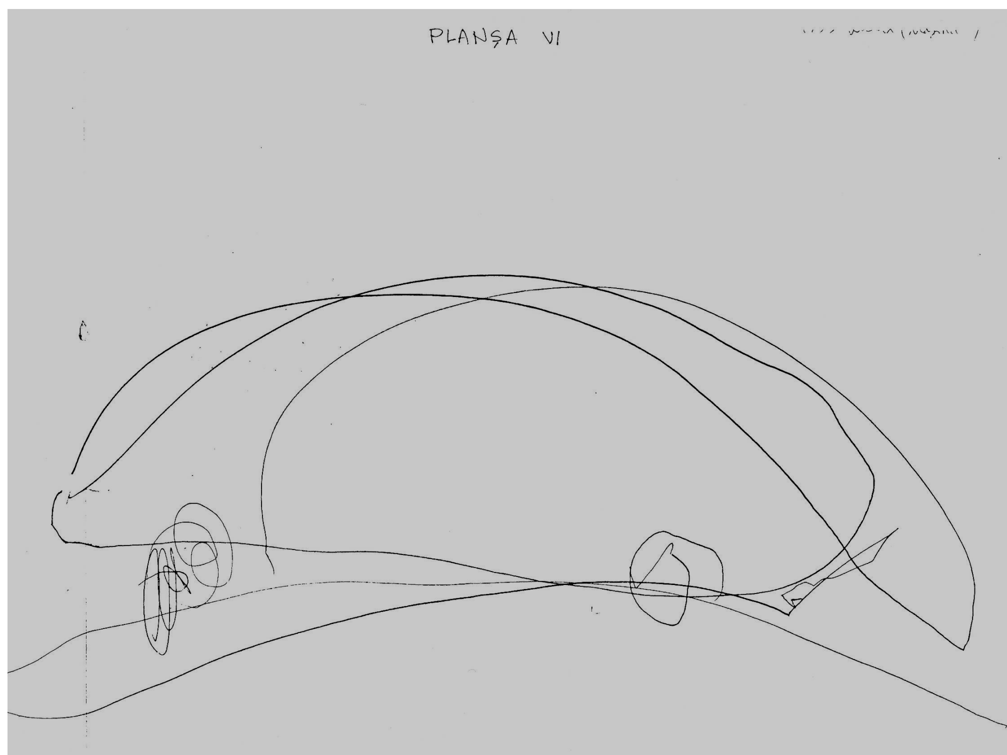




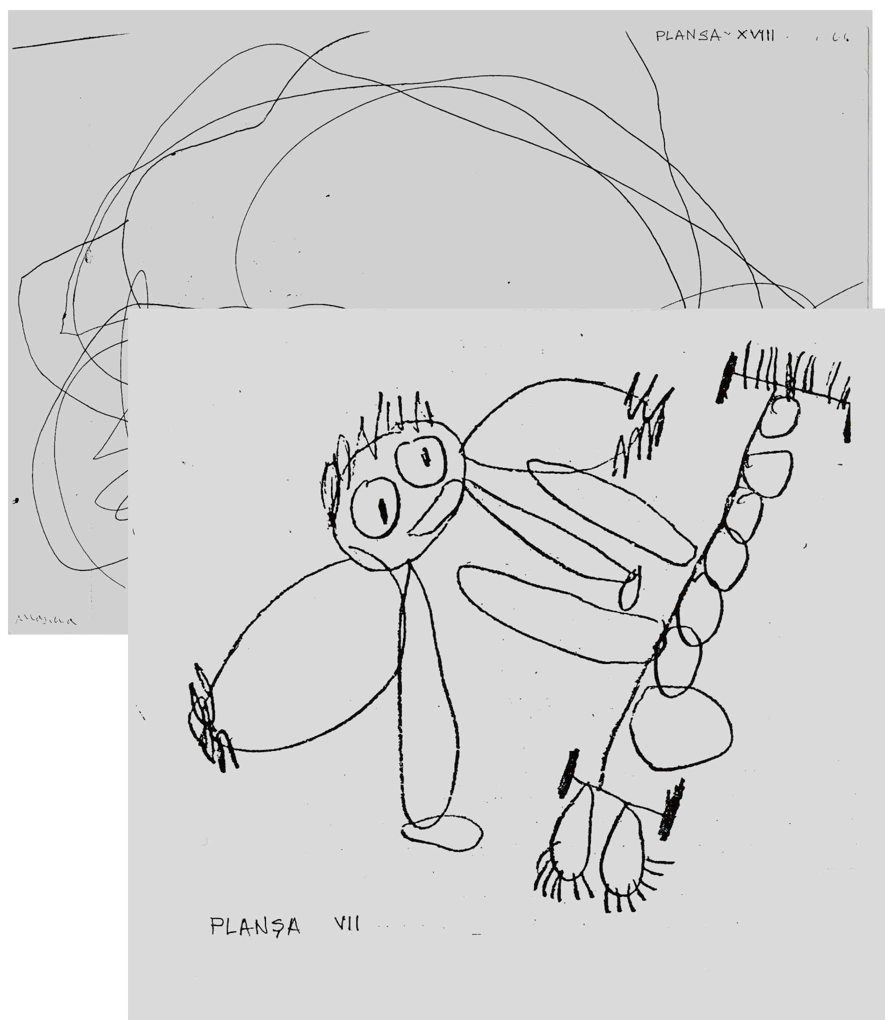
5

6

6



7



8

9

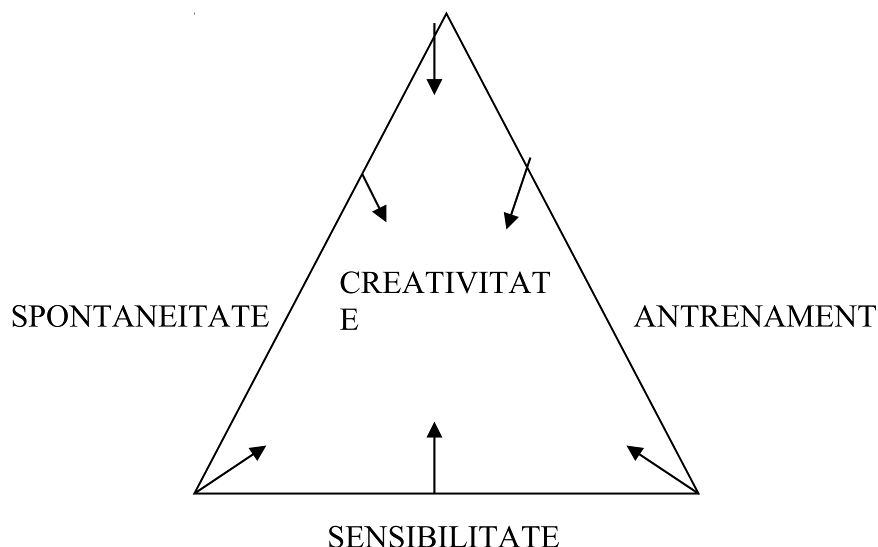


10



8.3. Spontaneitate si antrenament in cadrul educatiei plastice

Metodele, strategiile de activare, stimulare a potențialului creativ în domeniul vizual-plastic, prin intermediul activităților artistice-plastice, indiferent de vârsta subiecților, se înscriu, după părerea noastră într-un spațiu triunghiular delimitat de trei teritorii denumite sensibilitate, spontaneitate şi antrenament.



Prin cultivarea sensibilităţii (percepţiei estetice) se obţine şi se înţelege informaţia din mediu (natural, social, cultural, artistic) şi se dezvoltă capacitatea de reprezentare a acestor informaţii (imagistic, lingvistic, sonor, vizual-plastic, gestic) scăldate afectiv şi colorate expresiv.

Prin activităţi tip antrenament (exerciţiu, exersare) se învaţă, se exersează, se generează diverse tehnici, operaţii, proceduri, strategii de transpunere a potenţelor în acte, produse. Prin cultivarea şi încurajarea spontaneităţii se creează condiţii pentru cunoaşterea (de fapt autocunoaşterea), simţirea şi promovarea fiinţei proprii (elevului, studentului). La noi s-a lucrat, în domeniul vizual-plastic mai mult în zona de antrenament şi sensibilitate şi prea puţin în zona de spontaneitate (libertate interioară). În zona de antrenament s-a pus accentul pe informaţii despre limbajul plastic, pe exersarea diferitelor tehnici plastice şi mai puţin pe operaţii, proceduri, strategii, paradigme vizual-plastice. În zona de cultivare a sensibilităţii s-a pus accentul pe perceperea şi reprezentarea informaţiilor din mediul natural, material, social (mai puţin) şi prea puţin pe perceperea şi reprezentarea vizual-plastică a informaţiilor din mediul cultural, spiritual (imaginarul simbolic, artistic, religios). Putem vorbi astfel de metode, procedee, situaţii plastice, procedee combinatorice etc. care se înscriu cu precădere în zona de cultivare a spontaneităţii, în zona de antrenament sau în zona de rafinare a sensibilităţii. Dar multe din aceste metode, situaţii plastice, procedee aparţin sau stimulează / activează zone de interferenţă între spontaneitate – sensibilitate – antrenament.

Zona de cultivare a spontaneitatii

Cum provocam, cum stimulam spontaneitatea? Comportamentul spontan este holistic, este adanc inradacinat in afectiv, este direct, transant, sincer. Ceea ce ne place ne atrage, ne cufundam in el; ce nu ne place respingem.

- în primul rând prin crearea unui climat de libertatew, de exprimare liberă şi de securitate personală;
- prin intensificarea aspectului ludic al activităţilor plastice şi cultivarea sentimentului de muncă-joacă;
- prin somare afectivă, cognitivă, imaginativă, experenţială (prin simularea unor situaţii limită);
- prin jocul situaţiilor plastice (jocuri de spontaneitate);
- prin persuasiune (fii tu însuţi, real, aşa cumeşti, asumă-ţi personalitatea reală, intră empatic în tine însuţi şi fii ceea ce eşti acum şi aici - spune, exprimă, vizualizează ceea ce simţi, gândeşti, imaginezi chiar acum şi aici etc.)

Zona de antrenament

Sfîntul Augustin vorbea deja de exercitatio animi - antrenamentul sufletului, de exerciţii de gimnastică intelectuală.

- antrenamente prin care se exersează diferite tehnici, procedee, operaţii, strategii operaţionale, procedee combinatorice (procedee generative);
- cunoaşterea, exersarea, stăpînirea diferitelor tehnici, tehnologii vizual-plastice (inclusiv procesarea imaginii pe calculator);
- exersarea unor mecanisme, gramatici vizuale generative (trecerea de la aspectul combinator la cel generativ);
- se exersează, formează diverse3 deprinderi, priceperi specifice de prelucrare, transformare, transcodare a informaţiilor prin intermediul limbajului plastic;
- exersarea unor trucuri (familiarul ca nou, noul ca familiar etc.).

Zona de interferenţă antrenament - spontaneitate

- antrenamente, jocuri de tip brainstorming pentru reducerea provizorie a spiritului critic, a restricţiilor raţionale de orice fel în vederea emiterii spontane a cât mai multe soluţii, idei;
- acţiuni, pregătire în vederea în vederea situaţiilor de hazard fericit (serendipitate);
- provocarea, autoprovocarea reveriilor şi exploatarea lor plastică;
- sondarea şi exploatarea viselor inclusiv a celor nocturne.

Bibliografie:

Arheim, R; 1979, Arta şi percepţia vizuală, Meridiane

Philippe, W; 2008, Psihologia desenului la copil, Ed. Trei

Ilioaia, M; 1981, Metodica predării desenului la clasele I-IV, E.D.S.P. Bucureşti

8.4. INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ ŞI ACTIVITĂȚILE VIZUAL – PLASTICE

Teoria neurobiopsihologică a creativității reuneşte într-un model unitar şi mai integrativ cât mai multe dintre componentele creativității care sunt plasate (localizate) în diferite zone de funcționare ale creierului pe orizontală (emisfera dreaptă, stângă) sau pe verticală (cortex, subcortex), (Rocco M. 2001). Rezultă din aceste teorii aparținând neuroştiințelor din aceste cercetări ale creierului şi a minții, că în procesul de creație sunt implicate analiza şi sinteza, imaginea şi cuvântul, conştientul şi subconştientul, cogniția dar şi afectivitatea etc.

Creierul uman, afirmă McLean (apud. Sgan C. 1977) „constă din trei calculatoare biologice interconectate", fiecare având „propria sa inteligență şi subiectivitate, propriul său simț al spațiului şi a timpului, propria sa memorie, dinamică şi alte funcții": complexul reptilian (creierul reptilian), creierul limbic şi cortexul.

Creierul reptilian, primitiv sau primar este dezvoltat în totalitatea lui la reptile; la om el corespunde sistemelor nervoase ale trunchiului cerebral. Acesta (creierul reptilian) asigură supraviețuirea animalelor, răspunde de comportamentele care satisfac nevoile fundamentale (reproducere şi autoconservare, reglarea bătăilor inimii, a circulației sangvine şi a respirației). Creierul reptilian are un rol important în comportamentul agresiv, cel de apărare a teritoriului, în manifestările rituale, precum şi în stabilirea ierarhiei sociale. Este locul rutinei al itinerarelor fixate dinainte, al gesturilor automatizate. În acest creier arhaic se află un univers nonverbal de gesturi şi comportamente automatizate, pe care este bine să le cunoaştem, să le detectăm, să le înțelegem (Rocco M. 2001).

Creierul limbic, creierul anterior sau visceral este unul din sectoarele esențiale ale encefalului de punere în raport a cortexului cu formațiunile cerebrale mai vechi. Funcționarea lui domină afectivitatea şi memoria. Sistemul limbic s-a dezvoltat pornind de la simțul olfactiv, de la lobul olfactiv de la celulele care preiau şi analizează mirosurile. „Orice entitate vie, indiferent că este ceva nutritiv, otrăvitor, de un partener sexual, de un animal de pradă sau de o victimă, totul are o anumită semnătură moleculară distinctă ce poate fi purtată de vânt"; în vremurile ancestrale mirosul era un simț de o importanță capitală pentru supraviețuire (Goleman D. 2001).

De la lobul olfactiv au început să evolueze centri străvechi ai emoției. În fazele sale rudimentare, centrul olfactiv era format din straturi foarte subțiri de neuroni care împreună analizau mirosul. Fiecare strat de celule absorbea mirosul, îl analiza, împărțindu-l pe diverse categorii: comestibil sau otrăvitor, disponibil din punct de vedere sexual, duşman sau hrană. Un al doilea strat de celule trimitea mesaje prin sistemul nervos, informând trupul ce are de făcut ca relație: să muşte, să scuipe, să se apropie, să fugă sau să urmărească. (Paul D. MacLean 1990).

Pe măsură ce a evoluat sistemul limbic a lărgit repertoriul creierului rafinându-şi două instrumente extrem de eficiente: învățatul şi memoria. Decizii cum ar fi ce anume trebuie mâncat şi ce nu continuă să depindă în mare măsură de miros; conexiunile dintre bulbul olfactiv şi sistemul limbic au preluat sarcina de a face distincție între mirosuri şi de a recunoaşte, comparând un miros actual cu unul din trecut , distingând astfel între bine şi rău. Acest lucru s-a făcut prin „rinocefalon" (creierul nasului) parte din circumvoluțiunile limbice pe bază rudimentară pentru neocortex (sistemul limbic este denumit şi rinocefal adică creierul olfactiv). Creierul limbic nu se exprimă verbal iar funcția sa esențială este să asigure supraviețuirea printr-o bună adaptare la mediul social. Empatia, statutul social, integrarea în grup, convingerile şi credințele, impulsul de atac sau de apărare, sentimentul de securitate sau de insecuritate sunt principalele aspecte ale unei adaptări eficiente. Acest sistem nervos răspunde deci de afectivitate, el fiind considerat centrul fiziologic al emoțiilor. Emoțiile declanşate prin stimuli, care acționează asupra sistemului limbic, nu se află total sub controlul cortexului sau, cu alte cuvinte, creierul limbic are o anumită autonomie în raport cu cortexul. Din punct de vedere anatomic, sistemul emoțional poate acționa independent de neocortex; „unele reacții emoționale şi memoria emoțională pot fi fără nici o participare conştientă cognitivă" (Goleman D. 1995, 2001). Cum este posibil acest lucru ştiind rolul esențial al neocortexului în economia ființei umane, şi care sunt consecințele posibile în învățare, în situațiile limită, în creativitate? Conform teoriei convenționale, în neuroştiință, ochiul, urechea şi alte organe senzitive transmit semnalele la talamus şi de acolo la zonele de prelucrare senzorială din neocortex, unde semnalele sunt reunite în obiectele aşa cum le percepem noi; semnalele sunt triate după semnificație, astfel încât creierul recunoaşte ce este fiecare obiect în parte şi ce înseamnă prezența sa. Din neocortex (după vechea teorie) semnalele sunt trimise către creierul limbic şi de acolo este radiată (expediată) reacția potrivită către creier şi restul trupului. Probabil că aşa funcționează de cele mai

multe ori dar sunt situații (extreme, speciale etc.) când semnalele de la talamus merg direct printr-un grup de neuroni la nucleul amigdalian (un fel de serviciu de urgență al sistemului limbic şi al întregului psihic) permițând acestuia să aibă o reacție înainte ca acestea să fie înregistrate complet de neocortex. Descoperirea acestei poteci mai înguste şi mai scurte (de la talamus direct la nucleul amigdalian fără via neocortex) îi detronează ideea că nucleul amigdalian depinde integral de semnalele de la neocortex pentru formularea reacțiilor emoționale. Cu alte cuvinte nucleul amigdalian poate declanşa o reacție emoțională prin intermediul acestei căi de urgență chiar dacă este înregistrat şi un circuit reverberativ paralel între nucleul amigdalian şi neocortex. Această ocolire a neocortexului pare să-i permită nucleului amigdalian să devină depozitul unor impresii emoționale şi amintiri despre care n-am ştiut niciodată total sau în mod conştient. În vreme ce hipocampul (care a fost considerat multă vreme structura cheie a sistemului limbic) are rolul de a asigura o memorie cât mai ascuțită a contextului , nucleul amigdalian reține partea emoțională care însoţeşte obiectele din contextul respectiv. Creierul limbic are rol selectiv, detectiv, el fiind un filtru care asigură o selecție a stimulilor după plăcere, frică, interes, motivație, reuşită etc. Informațiile apreciate ca interesante, noi, neobişnuite ajung mai repede la creier – limbicul stimulează zonele cortexului la care se referă informația pozitivă (Zonele emoționale sunt întrepătrunse de miriade de circuite legate între ele şi care străbat neocortexul) fiind rădăcina la care s-a dezvoltat noul creier; acest lucru dă o enormă putere centrilor emoționali, putând astfel să influențeze funcționarea restului creierului – inclusiv a centrilor gândirii. Această influență poate fi în unele cazuri benefică (în pasiune, perseverență, extaz, gândire analogică, imaginație) iar în altele mai puțin benefică (mânie, furie oarbă, frică). Creierul emoțional este rapid, dar el poate fi imprecis şi confuz, şi în cazul vieții emoționale a oamenilor poate duce la consecințe dezastruoase. Nucleul amigdalian poate reacționa într-o criză de furie sau de frică înainte ca însăți cortexul să-şi dea seama ce se întâmplă şi de ce o asemenea emoție este declanşată independent sau anterior gândirii. În realitate, de obicei, zonele prefrontale din neocortex generează reacțiile noastre emoționale încă de la început. Nu trebuie să uităm că cea mai mare proiecție a informației senzoriale ce provine de la talamus nu merge la nucleul amigdalian, ci la neocortex şi la numeroşi centri de prelucrare şi de analizare a ceea ce a fost perceput; aceste informații şi reacția noastră în raport cu ele sunt coordonate de lobii prefrontali, care sunt locul în care se planifică acțiunile în raport cu un scop, inclusiv cele emoționale. Am putea spune oarecum

metaforic că legăturile dintre nucleul amigdalian (şi structurile limbice aferente) şi neocortex sunt centrul luptelor sau al tratatelor de cooperare dintre minte şi suflet, dintre gând şi sentiment. Sunt momente când mintea raţională este copleşită de cea emoţională dar şi momente şi situaţii când lobii prefrontali (lobul prefrontal stâng) potolesc sau chiar închid emoţiile tulburătoare. Emoţiile pot întrerupe gândirea („nu mai pot gândi limpede") dar pe de altă parte pot potenţa imaginaţia, intuiţia, empatia şi pot avea un anumit rol în cazul luării unor hotărâri. Subscriem ideilor lui Damasio (Damasio A. 1994) care susţine că aceste creier emoţional este implicat în raţionamente în aceeaşi măsură ca şi creierul gândirii; în acest balet al sentimentelor şi al gândurilor, capacitatea emoţională ne călăuzeşte hotărârile de moment, lucrând în colaborare cu mintea raţională, ajutând – sau dimpotrivă – gândirea; tot aşa, creierul gândirii joacă un rol conducător la nivelul emoţiilor în afară de momentele în care emoţiile scapă de sub control şi creierul emoţional o ia razna. Putem spune că într-un fel avem două computere, două creiere, două minţi, şi de ce nu, două feluri diferite de inteligenţă – cea relaţională şi cea emoţională. Reuşita în viaţă şi în diferite tipuri de activităţi şi mai ales în activităţile creatoare este determinată de ambele inteligenţe. Intelectul nu poate funcţiona la capacitatea maximă fără inteligenţa emoţională. De obicei complementaritatea dintre sistemul limbic şi neocortex, dintre nucleul amigdalian şi lobii prefrontali este esenţială: atunci când aceşti parteneri interacţionează bine, inteligenţa emoţională iese la suprafaţă împreună cu capacitatea intelectuală. Între raţiune şi simţire pot exista tensiuni dar şi stări de armonie. Pentru creativitate ce este mai benefic? Ce relevanţă au pentru creativitatea vizual – plastică inteligenţa emoţională şi relaţiile ei cu inteligenţa raţională?

Putem vorbi despre structurile vizual – plastice şi aspectele lor raţionale? Dar despre structurile vizual – plastice ca stări expresive sau aspectele lor emoţionale? Dar despre implicarea empatică a subiectului în percepţia şi comunicarea expresivă vizual – plastică?

Nu numai separarea dintre minte şi creier e falsă: probabil că separarea dintre minte şi trup e şa fel de fictivă. Ba mai mult, parteneriatul creier corp care constituie organismul, interacţionează cu mediul ca un întreg , iar această interacţiune nu e numai a creierului, nici numai a corpului (Damasio A. 2005). Emoţiile şi sentimentele – aspecte centrale ale reglării biologice – creează o punte între procesele raţionale şi cele neraţionale, între structurile cortexului şi cele subcorticale. Hipotalamusul, trunchiul cerebral şi sistemul limbic intervin în reglarea corpului şi în toate procesele

neurale pe care se bazează fenomenul minţii, de exemplu percepţia, învăţarea, amintirile, emoţiile, sentimentele, ba chiar şi raţionamentul şi creativitatea (Damasio A. 2005). Din păcate cele mai multe cercetări ştiinţifice asupra cogniţiei nu includ emoţiile şi sentimentele în studiul sistemelor cognitive. Emoţiile şi sentimentele sunt considerate entităţi vagi, nedemne de a împărţi scena cu conţinuturile tangibile ale gândurilor, pe care totuşi emoţiile şi sentimentele le modelează. Apoi emoţia e trăită deopotrivă sub controlul structurilor subcorticale şi neocorticale. Şi un lucru mai important, sentimentele sunt la fel de cognitive ca oricare altă imagine perceptivă, şi la fel de dependente de procesele din cortex ca oricare altă imagine. Dar ele au ceva aparte – ele se referă înainte de toate la corp, ne oferă cunoaşterea stării noastre viscerale şi musculo – scheletale. Sentimentele ne dau o imagine a ceea ce se petrece în corp, o străfulgerare de moment a acestui corp, suprapusă pe imaginile altor obiecte şi situaţii; astfel sentimentele ne modifică înţelegerea acestor obiecte şi situaţii. Cu ajutorul suprapunerii, imaginile corporale dau altor imagini calitatea de a fi bune sau rele, plăcute sau dureroase. (Damasio A. 2005).

Inteligenţa emoţională este o condiţie principală a creativităţii iar în domeniul creaţiei artistice probabil fundamentală. De ce? În primul rând creierul limbic are un rol cognitiv care constă în producerea de imagini (J. Brown 1977). Rolul imaginii în creaţie – faptul că în momentele de maximă creativitate creierul operează cu precădere la imagini şi nu la idei – este bine cunoscut; de asemeni faptul că imaginea este iradiată afectiv din plin; sistemul limbic fiind sediul emoţiilor, impulsurilor, al memoriei de lungă durată, al acţiunilor imediate, spontane.

Sănătatea emoţională este vitală pentru o minte creativă. Emoţiile şi sentimentele – aspectele centrale ale reglării biologice – creează o punte între procesele raţionale şi cele nonraţionale, între structurile corticale şi cele subcorticale. În general, deoarece atât semnalele provenite de la starea corporală (pozitivă sau negativă), cât şi stilul şi eficienţa cunoaşterii sunt controlate de acelaşi sistem, ele tind să concorde. Există însă posibilitatea distrugerii concordanţei dintre semnalul stării corporale şi stilul cognitiv în stări patologice dar şi în stări normale. În cazul stărilor corporale negative, generarea imaginilor este lentă, diversitatea redusă şi motivarea insuficientă; în cazul stărilor corporale pozitive, generarea imaginilor este rapidă, diversitatea amplă şi motivarea suficient de puternică (Damasio A. 2005).

O persoană care prezintă un sistem limbic foarte dezvoltat are mai multă uşurinţă decât alta în a elabora imagini. Creierul limbic are rol selectiv şi detectiv. El

este un fel de filtru care asigură o selecţie a stimulilor după plăcere, interes, motivaţie, reuşită etc. Soţia pictorului şi microbiologului Ion Ţuculescu, ne mărturisea că de multe ori când picta artistul trăia o plăcere intensă, stimulativă dacă îşi picta mai întâi palmele cu anumite culori (avea o relaţie aparte cu culoarea pe care o simţea şi o trăia şi prin proximitatea fizică (tactilă, olfactivă, nu numai vizuală). Un student de la sculptură mărturisea în cadrul unui seminar, cum într-o vacanţă când era fără chef de creaţie, coborând în beci după varză pentru sarmale a simţit mirosul de ipsos care i-a redeschis pofta de lucru.

Probabil în aceste două cazuri proximitatea tactilă a culorii şi mirosul de ipsos au devenit (prin exerciţiu / învăţare) markerii somatici, sentimente generate de emoţii secundare care au fost legate, prin exerciţiu / învăţare, de rezultatele viitoare previzibile ale anumitor scenarii (în cazul acesta de elaborare a unor imagini / opere de artă).

Inteligenţa emoţională include autocontrolul, zelul, perseverenţa şi capacitatea de automotivare. Perseverenţa, motivaţia acţiunii (mai ales a acţiunii creatoare) rezidă în plăcerea intrinsecă, aspect cu precădere emoţional.

Extazul sau transa creatoare sunt stări emoţionale, momente de inteligenţă emoţională maximă. Psihologul Mihaly Csikszentmihaly a adunat o serie de relatări ale momentelor de vârf din punct de vedere profesional, momente pe care le-a numit tranşă şi care se regăsesc în relatările artiştilor, alpiniştilor, chirurgilor etc. Dăm mai jos o astfel de descriere a unui compozitor (după Mihaly Csikszentmihaly 1975): „Te afli într-o stare de extaz într-o asemenea măsură încât simţi că aproape nu exişti. Am trăit asemenea momente de multe ori. Parcă mâna este desprinsă de trupul meu şi nu am nimic de-a face cu ceea ce se întâmplă. Stau doar şi mă uit şi mă minunez. Totul curge de la sine”. Capacitatea de a intra într-o asemenea tranşă indiferent dacă e vorba de un artist, savant, sportiv, mistic, chirurg etc., este de fapt un moment de inteligenţă emoţională maximă. Este o stare în care oamenii sunt complet absorbiţi de ceea ce fac, se simt bine, emoţiile sunt stăpânite şi canalizate fiind pozitive şi pline de energie şi concentrate pe direcţia respectivă. Concentrarea atenţiei este atât de mare încât oamenii nu mai percep decât ceea ce este strâns legat de acţiunea imediată, pierzând noţiunea timpului şi a spaţiului. Mihaela Rocco (2001) preferă termenul de „revărsare” în locul celui de tranşă, considerând că aceasta constituie o formă sui – generis de pasiune (poate şi pentru faptul că, Goleman asociază tranşa creativă cu momentele de extaz în care cei doi parteneri fac dragoste şi ajung la o stare de

armonie totală). În această stare – tranşă, revărsare, extaz – plăcerea pură a actului în sine (pictarea, compunerea, ascensiunea, rezolvarea problemei etc.) îi motivează pe oameni. Într-un studiu făcut asupra a 200 de artişti plastici la 18 ani, după ce au terminat artele plastice, Csikszentmihaly a constatat că aceia care în studenție au savurat din plin bucuria de a picta au devenit pictori importanți; de unde trage concluzia că : „Pictorii, mai presus de toate trebuie să picteze. Dacă artistul aflat în fața pânzei începe să se întrebe cu cât o va vinde sau ce vor spune criticii, nu va mai fi în stare să meargă pe calea originală pe care a pornit. Reuşitele în domeniul creației depind de o implicare totală, care presupune un singur obiectiv" (Csikszentmihaly 1992, interviu în The New York Times). Ne putem întreba cum se naşte, cum se formează, cum se constituie această plăcere intrinsecă actului respectiv, ce componente biologice, fiziologice, emoționale, cognitive, sociale etc. participă ca ingrediente? Probabil plăcerea se naşte din conjugarea unor talente, aptitudini, deprinderi, descoperite / simțite spontan prin uşurința / spontaneitatea cu care intrăm în activitate şi obținând rezultate. Howard Gardner (1993) cel care a dezvoltat teoria inteligențelor multiple, consideră tranşa şi stările pozitive care o însoțesc, drept cea mai sănătoasă cale de a-i învăța pe copii, motivându-i din interior. Ar trebui să folosim starea pozitivă a copiilor, susține el, pentru a-i determina să învețe la materiile la care şi-ar putea dezvolta anumite competențe. Tranşa este o stare interioară care denotă că acel copil este antrenat într-o misiune corectă, în care există un acord, o armonie între structurile cognitive şi cele emoționale pe de o parte şi între acesta şi activitatea respectivă. În general, susține Gardner, trebuie să găseşti ceva de care să te ții. Pornind de la modelul inteligențelor multiple descoperit de Gardner, rezultă că şcoala, procesul didactic ar trebui să se axeze pe identificarea profilului competențelor fireşti ale copilului, punând accent pe punctele tari şi încercând un ajutor pe punctele lui slabe. Un copil cu talent înnăscut la sport sau la desen, va intra mai uşor în tranşă în doemniul respectiv decât un altul care are o înclinație mai mică. Cunoscând profilul copilului, profesorul poate să adapteze modul în care e prezentată o anumită materie, începând cu faza de inițiere şi până la cele mai avansate, oferindu-i astfel un stimulent optim. Aşa se învață mai cu plăcere şi nu mai apar nici frica şi plictiseala, mari duşmani ai creativității. Speranța, mai spune acelaşi Gardner, este ca atunci când copiii întră în tranşa învățatului aceasta să-i îndemne să mai încerce şi în alte domenii. În principiu, acest model al tranşei sugerează faptul că stăpânirea unui talent sau a unui set de cunoştințe ar putea să aibă loc de la sine, pe măsură ce copilul este atras în

zonele în care se angajează în mod spontan – adică, în esenţă care îi plac. Această mică pasiune iniţială poate fi sămânţa ce va determina reuşita de cel mai înalt nivel, pe măsură ce copilul va înţelege şi va simţi că urmând un anumit domeniu – indiferent că este vorba de pictură, matematică, dans sau informatică – acesta devine o sursă de bucurie pe care nu o poţi avea decât în starea de tranşă. Şi cum, desigur pentru a ajunge în această stare de tranşă este nevoie de a trece dincolo de anumite limite ale capacităţii fiecăruia, ea devine o motivaţie primordială de progres iar copilul va fi mai fericit.

Această viziune bazată pe modelul inteligenţelor multiple şi pe fenomenul numit tranşă, este o viziune pozitivă privind învăţarea şi educaţia în sens creativ dar, din păcate, prea rar întâlnită în practica şcolară. Tranşa se bazează în cea mai mare parte pe implicarea inteligenţei emoţionale împreună cu inteligenţa personală specifică subiectului. Urmărirea obţinerii unei stări de tranşă prin intermediul învăţăturii este mai uman, mai firesc şi desigur mai eficient pentru canalizarea emoţiilor în serviciul educaţiei şi al creativităţii. Rezultă că dobândirea măiestriei în orice calificare sau orice sistem de cunoştinţe ar trebui în mod ideal să se întâmple în mod firesc, atunci când copilul este condus către zone care îl absorb spontan , tranşa devenind o primă şi intrinsecă motivaţie de a face totul mai bine. Acest model de instruire şi educare ar fi cel mai recomandabil în şcoli, deoarece el va duce cu siguranţă la educarea şi stimulare creativităţii (Mihaela Rocco 2001).

Prin prisma ideilor invocate mai sus, afirmăm că activităţile vizual – plastice dispun de mari resurse emoţional seductive care pot fi utilizate cu măiestrie în învăţământ în inducerea / crearea stării de tranşă la elevi în cadrul educaţiei plastice.

Amintim aici puterea de fascinaţie şi seducţie a culorii, a experienţelor tactil / chinestezice şi vizual în explorarea texturilor, experienţelor de tip sinetezic (vezi şi paragraful despre situaţiile plastice).

9. OBIECTIVELE EDUCATIEI VIZUALE

9.1 Dimensiunea teleologică a educatiei. Ca orice actiune umană, educatia vizează formularea si implinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educație vizuală eficientă fără a avea în vedere finalitatea demersului - prototipul de personalitate către care se tinde. Dacă scopul, finalitatea sunt bine conturate, îți poți găsi si mijloacele, resursele si căile necesare.

Finalitatile educatiei - scopurile/obiectivele/competentele - sunt ghidate de un sistem de valori.

Ideal educativ - Scop al educatiei - Obiective educationale.

Idealul educativ surprinde paradigma de personalitate, proiectul devenirii umane la un moment dat, intr-o societate data. El este determinat de :

- tipul si esenta societatii;
- modelul dezvoltarii ideale a personalitatii (tipul de personalitate ideal);
- valorile fundamentale ale lumii contemporane (democratia, umanismul, civismul, toleranta, respectarea drepturilor omului etc);
- traditiile culturale, valorile nationale intemeiate istoric.

Daca in ultima instanta continuturile educatiei il reprezinta cultura, adica valorile, ne putem intreba care sunt aceste valori ¿ Valorile : etern umane, comunitatii nationale, valorile specifice epocii. Valorile sunt repere, omul are nevoie de repere stabile.

9.2 Idealul educativ ca personalitate dezirabila.

GRECIA - kalokagathia : Adevarul, Binele, Frumosul.
ROMA : Mens sana in corpore sano (Minte sanatoasa in corp sanatos).
EVUL MEDIU ; calugar/monah si cavaler - sfintenia.
RENASTEREA : Uomo universale (omul deplin, armonios dezvoltat).Redescopera trupul (corporalitatea).
MODERNITATEA : omul cu simtul riscului si al raspunderii, descoperitorul, intreprinzatorul, cetateanul. La valorile clasice (adevarul, binele, frumosul, sfintenia) sunt atasate valorile sociale (libertatea, egalitatea, fraternitatea, legalitatea).

IDEALUL EDUCATIV se fundamenteaza pe aceste valori :

- adevarul
- binele
- frumosul
- sfintenia (sentimentul sacrului)

- libertatea
- egalitatea
- fraternitatea
- legalitatea
- democratia
- umanismul
- civismul
- toleranta
- respectarea drepturilor omului

9.3 Noul CURRICULUM national se fundamenteaza pe aceste valori care se reflecta in Profilul de formare al adolescentului absolvent al scolii obligatorii, in Planurile de invatamant, in Programele scolare si in manualele diferitelor discipline.

Profilul de formare al adolescentului reprezinta o componenta reglatoare a Curriculumului national. Acest portret reprezinta o schita posibil de reaslizat si el descrie asteptarile fata de absolventii invatamantului obligatoriu si se fundamenteaza pe cerintele sociale exprimate in legi si in alte documente de politica educationala, precum si pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor.

Absolventii invatamantului general si obligatoriu ar trebui :

1. sa demonstreze gandire creativa;
2. sa foloseasca diverse modalitati de comunicare in situatii reale;
3. sa inteleaga sensul apartenentei la diverse tipuri de comunitati;
4. sa demonstreze capacitate de adaptare la situatii diferite;
5. sa contribuie la construirea unei vieti de calitate;
6. sa inteleaga si sa utilizeze tehnologiile in sens adecvat ;
7. sa-si dezvolte capacitatrile de investigare si sa-si valorizeze propria experienta ;
8. sa-si construiasca un set de valori individuale si sociale si sa-si orienteze comportamentul in functie de acestea.

CICLURILE CURRICULARE (periodizari ale scolaritatii care au in comun obiective specifice) :

Clasele I-II : achizitii fundamentale (asimilarea elementelor de baza ale principalelor limbaje conventionale - scris/citit, calculul aritmetic, limbajul plastic ; stimularea potentialului creativ al copilului, a intutitiei si imaginatiei):

Clasele III- IV- V- VI dezvoltare;

Clasele VII - VIII - IX observare si orientare (dezvoltarea capacitatii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate);

Clasele X - XI aprofundare (exersarea imaginatiei si a creativitatii ca surse ale unei vieti personale si sociale de calitate);

Clasele XII - XII specializare (dobandirea increderii in sine si construirea unei imagini pozitive asupra reusitei personale).

ARIILE CURRICULARE :

- Limba si comunicare
- Matematica si stiinte ale naturii
- Om si societate
- Arte
- Educatie fizica si sport
- Tehnologii

Sopul educatiei detaliaza idealul educativ (scopul unei teme, unei unitati de invatare, unui obiect de invatamant - scopurile educatiei vizuale/plastice).

Obiective educationale (operationale). Este ipostaza cea mai concreta a finalitatilor si desemneaza ce schimbare este asteptata si realizata de procesul de invatamant.

9.4 COMPETENTELE CHEIE (în Uniunea Europeana)

Curriculumul național pentru învățământul primar şi gimnazial se axează pe 8 categorii de competențe cheie care determină profilul de formare al elevului:

a) Competențe de comunicare în limba maternă şi în două limbi de circulație internațională;
b) Competențe fundamentale de matematică, ştiințe şi tehnologie;
c) Competențe digitale (de utilizare a tehnologiei informației pentru cunoaştere şi rezolvarea de probleme);
d) Competențe axiologice (ca set de valori necesare pentru participarea activă şi responsabilă la viața socială);
e) Competențe pentru managementul vieții personale şi al evoluției în carieră;
f) Competențe antreprenoriale;
g) Competențe de expresie culturală;
h) Competențe de a învăța pe tot parcursul vieții.

(2) Disciplina Tehnologia informației şi comunicării (TIC) va constitui o disciplină opțională pentru elevii din clasele I-IV şi disciplină obligatorie în clasele V-XII.(din Proiectul de Lege Miclea).

*

9.5 EDUCATIE ESTETICA. EDUCATIE ARTISTICA. EDUCATIE VIZUALA.
ÎNVĂȚAREA EXPLORATORIE ŞI CREATIVITATEA ÎN EDUCAȚIA VIZUALĂ

Educația plastică tinde sa fie înlocuită cu termenul de educație vizuală sau după unii autori cu educație estetică vizuală. Fără a intra în dezbaterea problemei schițăm doar
unele aspectele esențiale ale educației estetice, educației artistice şi educației vizuale
pe noi interesându-ne aici problema învățării exploratorii şi creativitatea.

Educatie estetica : (aisthesis : simtire, percepere, senzatie); frumosul din natura, societate si arta. Obiectivele educatiei estetice : educatia sensibilitatii si cultivarea vointei de a crea.

Educatia artistica : frumosul din operele de arta (ed.muzicala, ed. literara, ed. artistica-plastica etc.). Pune accentul pe facerea imaginii, deci pe învățarea tehnologică , învățarea gramaticală si pe proceduri (etapele realizarii unui studiu în carbune sau creion, în culoare etc).

Educatie vizuala : formarea unei culturi vizuale (armonizarea omului cu realul si imaginarul prin intermediul imaginilor).

Ca o primă concluzie sa retinem trinomul esential , coloana vertebrala care . structurează educația artistică/vizuală, viziunea de ansamblu, finalitățile şi tot . demersul profesorului indiferent de vârsta şi personalitatea scolarului :

ELEV --- IMAGINE --- REALITATE

Armonizarea omului/elevului cu realul şi imaginarul presupune două activități/acțiuni fundamentale :

- contemplarea imaginii
- inițierea în facerea imaginii.

După unii autori, în cazul educatiei vizuale, accentul ar trebui pus pe contemplarea/receptarea imaginii. Un lucru e cert, indiferent pe ce se pune accentul, armonizarea elevului cu realul şi imaginarul prin mijlocirea imaginilor se realizează prin cele două acțiuni/activități : contemplarea/analiza imaginii şi inițierea în facerea imaginii. Pentru aceste activități/acțiuni avem nevoie de :

a. LIMBAJUL PLASTIC:

- morfologia limbajului plastic (elementele de limbaj plastic)
- sintaxa limbajului plastic (probleme de compoziție)

Deci de ÎNVĂȚARE GRAMATICALĂ

b.TEHNOLOGIE PLASTICĂ :

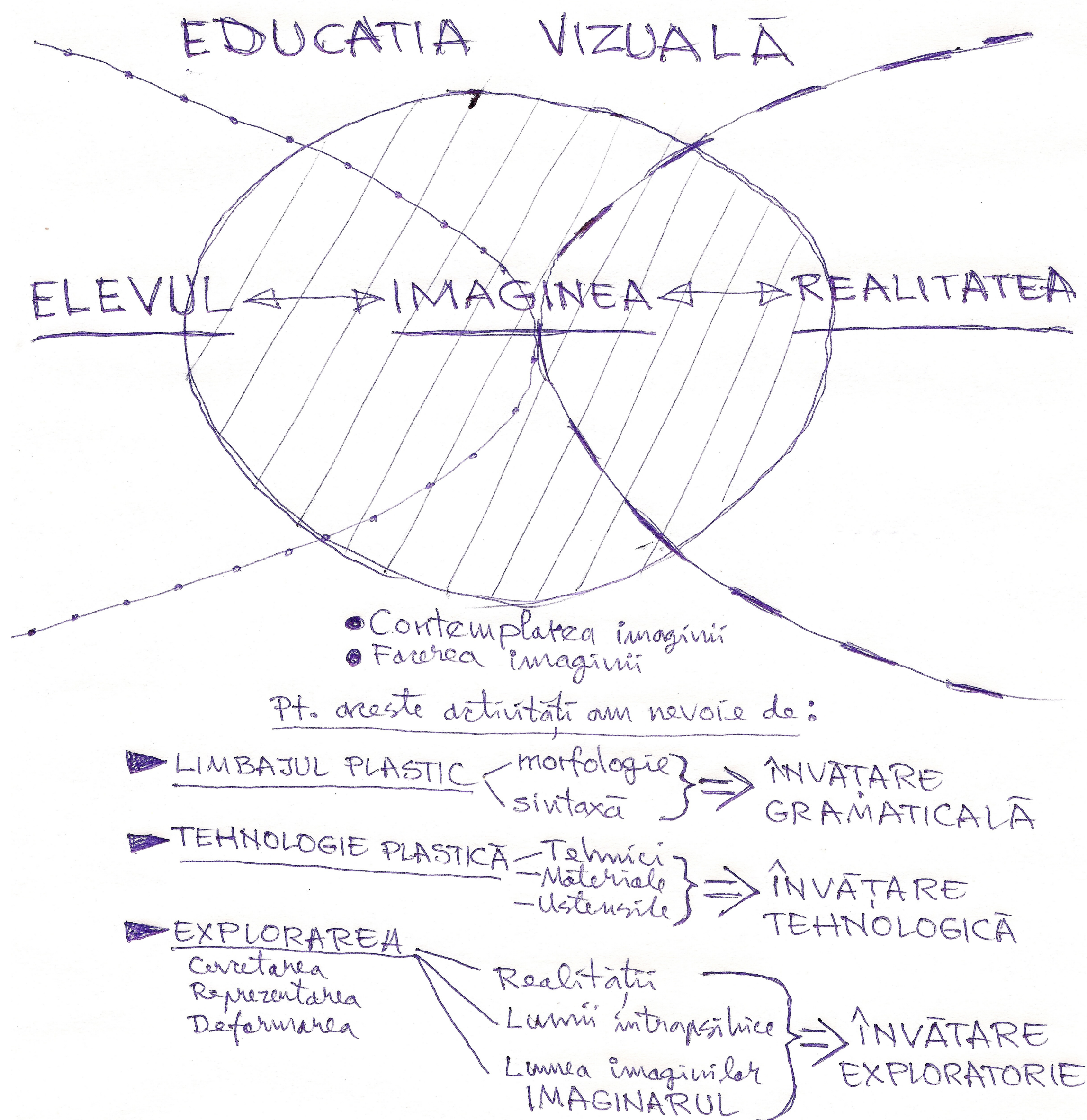
- tehnici
- materiale
- instrumente

Deci de ÎNVĂȚARE TEHNOLOGICĂ

c. EXPLORAREA :

- Realității
- Lumii intrapsihice
- Imaginarului
- Necunoscutului, viitorului

Deci de ÎNVĂȚARE EXPLORATORIE (vezi şi schema de mai jos)



În România s-a pus accentul pe primele două modalități de educație plastică, învățarea gramaticală şi învățarea tehnologică.În studierea, asimilarea, exersarea limbajului plastic s-au experimentat diferite metode, strategii şi s-au obținut rezultate notabile, unii autori vorbind chiar de o adevărată alfabetizare plastică (Şuşală I.). Studierea şi folosirea limbajului plastic în exprimarea de sine a fost în mod firesc îngemănată cu învățarea şi exersarea diferitelor tehnici plastice, cu folosirea unor materiale şi instrumente variate (învățarea tehnologică). Ambele tipuri de învățare - gramaticală şi tehnologică, îl ajută pe elev să contemple/analizeze şi să facă imagini.

Studierea şi exersarea limbajului plastic este într-un fel un proces de destructurare a imaginii, de desfacere a ei în elemente şi mijloace plastice (puncte, linii, culori, forme, pete, valori, ritmuri, contraste, armonii, game cromatice, simetrii, asimetrii etc). De aceea studierea limbajului plastic este o premisă pentru lectura/contemplarea imaginii artistice-plastice. Facerea imaginii

este un proces invers - coagularea unor elemente şi mijloace plastice, structurarea lor la întâmplare, în virtutea nivelului detvoltării mintale sau pe baza unor principii compoziţionale folosind anumite tehnici şi materiale. La facerea imaginii îşi aduc aportul ambele tipuri de învăţare : gramaticală şi tehnologică.Dar pentru realizarea şi/sau receptarea creativă a imaginilor nu sunt suficiente aceste două tipuri de învăţare. Pentru declanşarea şi susţinerea comportamentului explorator şi ludic al elevilor atât de benefic pentru declanşarea creativităţii, este nevoie şi de învăţarea exploratorie. A explora înseamnă a cerceta o regiune, o zonă mai puţin cunoscută cu intenţia de a descoperii ceva nou, necunoscut; a cerceta, a căuta, a investiga, a examina, a încerca noi combinaţii, noi variante , noi alcătuiri. Nu studiem limbajul plastic în sine doar pentru a-l înţelege ci şi-n ideea de a-l folosi în realizarea diferitelor imagini, configuraţii plastice prin explorarea cu ajutorul lui a lumii reale vitibile, invizibile, a lumii intrapsihice cu marile sale necunoscute, a imaginarului, a viitorului. Învăţarea exploratorie în cadrul educaţiei plastice se referă la diverse modalităţi de cercetare şi transcodare în semne plestice a diverselor semnale vizuale, sonore, olfactive, tactile, gustative, kinestezice, a diverselor stări, emoţii, sentimente, idei, vise, viziuni, fantasme etc. Învăţarea exploratorie necesită curaj, îndrăzneală, risc, imaginaţie, spontaneitate şi nu în ultimul rând, activarea instictului ludic. Descoperirea şi/sau inventarea noului, schimbarea, modificarea/deformarea realităţii, inventarea viitorului, se realizează în mare parte prin prisma comportamentului explorator care se structurează prin învăţarea exploratorie-ludică. Învăţarea exploratorie se suprapune în mare parte pe ceea ce se cheamă învăţare constructivistă, ca un mod de învăţare prin căutare, cercetare, care promovează rolul experienţei reale, autentice de căutare, de înţelegere, de soluţionare a problemelor sau situaţiilor (vezi Elena Joiăa, 2006, Învăţarea constructivistă). Diferenţa ar fi că instruirea constructivistă este mai aproape de metodologia cercetării şi cunoaşterii ştiinţifice, pe când învăţarea exploratorie-ludică, aşa cum o concepem noi în cadrul educaţiei vizuale, este mai aproape de cercetarea, cunoaşterea şi ludicul artistic. Strategia centrată pe cercetarea liberă multi-disciplinară, intra-, inter- şi transdisciplinară a unei teme sau abordări tematice, ideea de activitate liberă a elevului de cercetare este esenţială în ambele cazuri fie că e vorba de ştiinţe sau de arte. Dezvoltarea creativităţii elevilor, presupune din partea profesorilor, a-i învăţa astfel pe elevi, încât să vadă direct că pentru o problemă/situaţie/temă/caz/activitate există mai multe abordări, interpretări, ipoteze, soluţii de valoare diferită. În domeniul artistic abordările, interpretările, soluţiile la diferite teme date sau libere, probleme etc. sunt şi mai numeroase, aici fiind din plin implicată combinatorica, paradigmele asupra formei, spaţiului , timpului şi sensibilitatea/afectivitatea în determinarea expresivităţii.

A explora culoarea şi posibilităţile ei de expresie înseamnă căutare, rezolvare, reflecţie, dezvoltări ludice/muzicale/ritmice/spaţiale. Căutăm cu elevii culoarea în natură, în lumea minerală, vegetală, animală, chiar şi microscopică; desprindem anumite caracteristici, dominante cromatice specifice anumitor structuri naturale, soiuri de plante, regnuri şi specii, inclusiv fenomene de camunflaj, cameleonism etc. Căutăm, cercetăm culoarea, folosirea ei în diferite perioade istorice la diferite popoare în ceramică, arhitectură,, vestimentaţie, mobilier, etc. Căutăm, cercetăm culoarea în artele vizuale (pictură, fotografie, film, televiziune, video, imagine digitală, desing ambiental şi de obiect, artele spectacolului). Rezolvăm diferite probleme reale : creăm ambianţe cromatice calme, liniştitoare sau dimpotrivă incitante, energizante; pentru astfel de probleme căutăm informaţii despre

influența culorilor asupra psihicului uman; facem mici experimente cu contexte cromatice diferite (calde, reci, violente, armonioase etc.) şi receptarea lor de către oameni cu vârste şi preocupări diverse. Reflectăm, de exemplu, de ce impresioniştii au divizat pata de culoare până au ajuns la puncte; de ce cubiştii reduc treptat bogăția de culori la griuri şi brunuri (Picasso, Braque). Încercăm apoi căutări şi rezolvări de transcodări cromatice a unor zgomote, sunete, fragmente muzicale, gesturi, mirosuri, senzații tactile etc. Ne jucăm apoi cu elevii dezvoltând o mulțime de contexte cromatice mergând pe diferite restricții : o culoare plus alb şi negru; două culori plus alb şi negru; două culori complementare; tri culori calde plus alb şi negru etc. Putem căuta, explora, dezvolta diferite relaționări între formele bidimensionale/tridimensionale şi culoare (pătrate albe pe fond cald, rece, plat, vibrat; forme rotunde în culori calde/reci, plate sau vibrate pe diferite fonduri; cuburi, piramide, cilindri calde/reci în culori plate, vibrate pe fonduri sau în ambianțe diferite etc.) Putem cerceta folosirea culorii în Op-art, în publicitate, în artele spectacolului etc. Putem cerceta, explora cu elevii nu doar valoarea impresivă şi expresivă a culorii ci şi culoarea ca semn , ca simbol. Dar la fel de bine putem cerceta diferite tehnici, materiale şi instrumente (aspectul tehnologic) de folosire a culorii, de aşternere a ei pe diferite suporturi şi cu diferite instrumente (acuarelă, tempera, guaşe, tuşuri, cerneluri tipografice, ulei, acril, pastel, pensulă, cuțit, stropit, picurat, amprentare etc.), fie prin experiențe directe, personale dar şi prin explorarea diferitelor opere de artă. O astfel de abordare cu aspecte constructiviste ar face ca predarea să nu fie transmitere de cunoştințe (după manual) ci un prilej de a angaja elevul în construirea cunoaşterii artistice-plastice, în înțelegerea problemelor plastice abordate şi realizarea unei învățări personalizate. Rolul profesorului este să le provoace elevilor experiențe de învățare directă care să-i incite şi să le stimuleze toate resursele psihice şi să le stuctureze/consolideze comportamentul explorator.

În domeniul educației plastice explorarea realității, lumii intrapsihice, imaginarului şi chiar a limbajului plastic, înseamnă cercetarea, reprezentarea, deformarea, destructurarea şi reconfigurarea, descoperirea sau inventarea de noi soluții plastice în realizarea imaginilor plastice.Să luăm un exemplu banal din lumea reală : apa. Ce înseamnă a explora, cerceta tema apei în domeniul vizual-plastic? Apa poate fi cercetată din punct de vedere fizic, chimic, biologic, poetic, mitic, simbolic, artistic. Cercetăm cu elevii diferite modalități de reprezentare a apei în pictură,, desen şi sculptură, de exemplu : modalități tehnice - acuarelă, ulei, creion dar şi de limbaj plastic - culoare, pete , linii.Încercăm apoi diferite experimente plastice de sugerare a ploii, a unui râu, a valurilor mării, a unei cascade, a zăpezii, a sloiurilor de gheață etc. Ne putem folosi de fotografii, de reproduceri de artă şi de încercări, experimente personale. Se pot iniția cu elevii explorări în zona simbolului : valori simbolice ale apei în diferite mitologii, culturi, religii. Toate aceste explorări pot avea caracter inter-, multi-, intra- şi transdisciplinar (se poate apela la informații şi experiențe din celelalte arte şi chiar din ştiințele naturii şi omului).

În concluzie trebuie să spunem că învățarea exploratorie este esențială atunci când ne propunem să activăm şi să dezvoltăm potențialul creativ al elevilor mai ales în cadrul disciplinelor artistice.

Ca o concluzie sa retinem trinomul esential , coloana vertebrala care structureaza educatia artistica-plastica/vizuala, viziunea de ansamblu,

finalitatile si tot demersul profesorului indiferent de varsta si personalitatea scolarului.

ELEV --- IMAGINE --- REALITATE

Bibliografie
Cioca, V., 2007, Imaginea şi creativitatea vizual-plastică, Ed. Limes
Joiţa, E., 2006, Instruirea constructivistă, Ed. Aramis
Joiţa, E., 2002, Educaţia cognitivă, Ed. Polirom
Marcus, S., 2003, Jocul ca libertate, Ed.Scripta
Şuşală, I., 2000, Estetica şi psihopedagogia artelor plastice şi designului, Ed.Sigma

9.6 PROGRAMELE SCOLARE (de educatie plastică)

Curriculumul national are ca elemente centrale programele scolare si activitatea de proiectare.Curriculumul national este elaborat de un grup de experti care au pornit de la asteptarile societatii prefigurate in <Profilul absolventului invatamantului liceal> :

1. Sa demonstreze gandire creativa.
2. Sa foloseasca diverse modalitati de comunicare in situatii reale.
3. Sa inteleaga sensul apartenentei la diverse tipuri de comunitati.
4. Sa demonstreze capacitate de adaptare la situatii diferite.
5. Sa contribuie la construirea unei vieti de calitate.
6. Sa inteleaga si sa utilizeze tehnologiile in mod adecvat.
7. Sa-si dezvolte capacitatile de investigare si sa-si valorizeze propria experienta.
8. Sa-si construiasca un set de valori individuale si sociale si sa-si orienteze comportamentul si cariera in functie de acestea.

Aceste capacitati, atitudini si valori au un caracter transdisciplinar. Ele se pot dezvolta/forma prin intermediul tuturor disciplinelor – inclusiv prin educatia vizuala.

*

Programele scolare sunt structurate in ideea de programare a traseului elevului propus la nivel national. Programele scolare si traseul pe care il

propun sunt centrate pe obiective/competente si au in vedere rolul reglator al achizitiilor elevilor in plan formativ.

Programele scolare la educatie plastica pentru clasele I – VIII propun :

- obiective cadru cu un grad ridicat de generalitate si care se realizeaza
pe parcursul mai multori ani;
- obiective de referinta care se refera la rezultatele asteptate ale invatarii ..... si urmaresc progresul elevilor la sfarsitul fiecarui an de studiu;
- activitati de invatare propuse ca exemple de modalitati de organizare a lectiei de educatie plastica;
- continuturile sau mijloacele prin care se urmareste atingerea obiectivelor cadru si de referinta propuse.

Programele scolare actuale incearca sa puna accent pe o gandire spe-
cifica fiecarui obiect de studiu, pe caracterul formativ al invatarii prin
invatarea centrata pe elev.

9.7 Analiza obiectivelor cadru.

La educatie plastica programele scolare urmaresc in ciclul primar si gimnazial urmatarele obiective generale (cadru) :

- **dezvoltarea capacitatii de exprimare plastica utilizand materialele si instrumentele specifice;**
- **dezvoltarea sensibilitatii, imaginatiei si creativitatii;**
- **cunoasterea si utilizarea elementelor de limbaj plastic;**
- **formarea unor judecati de valoare artistica**.

Profesorul trebuie sa analizeze din perspectiva cognitiva si constructi-
va aceste obiective in scopul operationalizarii lor . Sa analizam peimele doua obiective.

<u>Dezvoltarea capacittii de exprimare plastica utilizand materiale si instrumente specifice</u> :

Capacitate : sistem de insusiri functionale si operatinale in uniune cu deprinderile,cunostintele si experienta necesara, care duc la actiuni eficiente si de performanta.Este intotdeauna demonstrata si demonstrabila prin fapte.

Exprimare plastica : comunicarea unor idei, stari, emotii, sentimente, atitudini,viziuni, vise, conceptii prin intermediul limbajului plastic folosind anumite tehnici si materiale. (**exprimarea plastica presupune invatare tehnologica, gramaticala si exploratorie**)

Materiale : hartie, carton, textile, lut, baghete, lemn, creta, plastelina, plastic, fire textile, etc.

Instrumente : pensule, ebosoare, pene, echer, rigla, foarfece, cater,etc.

Tehnici : creion, carbune, modelaj, acuarela pe umed/uscat, tus cu pensula si penita, monotipie, colaj, frotaj, pastel etc.

CUM DEZVOLTAM aceasta capacitate? Prin activitati practice :desenand, pictand, modeland, combinand, incercand diferite tehnici si materiale; contempland si analizand diferite imagini plastice, realizand expozitii cu lucrarile copiilor, vizitand muzee si galerii de arta, folosind diferite situatii plastice si metode/jocuri creative.

Dezvoltarea sensibilitatii, imaginatiei si creativitatii

(dezvoltarea acestora se realizeaza in principal prin invatarea exploratorie , explorand realul sensibil, imaginarul, realul abstract, lumea intrapsihica dar si prin invatarea gramaticala si tehnologica) :

Sensibilitate : facultate de a simti, de a reactiona la excitatii, de a-si schimba intr-o anumita masura , starea initiala sub actiunea unui agent exterior (culoare, sunet, miros, forme, imagini etc.); acuitate a simturilor; capacitate de reactie afectiva, intensitate afectiva, emotivitate; in arta capacitatea de a transmite, de a provoca emotii artistice; receptivitate artistica.

CUM DEZVOLTAM SENSIBILITATEA ARTISTICA? Sensibilitatea de a simti forme, culori, relatii/tensiuni diferite si expresivitatea acestora se dezvolta prin activitati practice de desenare, pictare, modelare; prin observarea/analiza si reprezentarea formelor/texturilor/culorilor/ritmurilor/contrastelor din natura, din operele de arta. Prin exrcitii/jocuri/experimente plastice de expresivizare a imaginiilor create, prin transcodari dintr-o modalitate de expresie in alta (vezi Cioca <Jocul de-a arta. 2007).

IMAGINATIA : facultate sufleteasca sintetizatoare care exista intre sensibilitate si intelect. In cadrul psihicului uman imaginatia se dezvolta ca un subsistem tributar celorlalte subsisteme, dar individualizat prin strategia transformativa/deformativa si combinativa, alternand dezorganizarea si reorganizarea, destructurarea cunoscutului si fortarea corespondentelor ipotetice (analogii), generarea de noi semnificatii – in ordinea construirii, a compensatiei, in genere a echilibrarii cu lumea si cu sine, a unor ansambluri dinamice de imagini ce simbolizeaza necunoscutul din sine si din lume, absentul, posibilul, componentele complementare ale vietii omului (dupa Paul Popescu Neveanu). Ea opereaza cu

imagini.Rezervorul imaginatiei este memoria.In cazul transformarii **reconstitutive sau constructive, imaginatia este paralela cu inteligenta. In depasirea realului imaginatia este sinonima cu fantezia. Sub forma de fantezie, imaginatia DEFORMEAZA REALUL** (deformeaza copiile pragmatice furnizate de perceptie si inmagazinate in memorie). **FORMA DEFINITORIE A IMAGINATIEI – COMBINATORICA NESTANJENITA, NEINGRADITA.**

Imaginatia cumuleaza (aduna) si reconstituie timpurile. **Functia principala a imaginatiei – perceperea viitorului, INVENTAREA VIITORULUI (anticipatia).**

Imaginatie – afectivitate : izomorfismul/concordanta/congruenta dintre dinamica afectiva si continutul imaginat : in plan imaginativ apar obiectele si evenimentele corespunzatoare dorintei, sperantei, invidiei, dragostei, urii, geloziei, fricii, placerii, neplacerii. Socurile emotionale pot genera fantasme, viziuni cvazionirice, halucinatorii (vezi Cioca V., Imaginea si creativitatea vizual-plastica, paragrafle 2.5, 2.7 si 2.11). **IMAGINARUL** este fondul, domeniul, taramul creat de imaginatie(semne, imagini, opere de arta, simboluri, alegorii, embleme, mituri, mitologii, arhetipuri, reprezentari schematice, imagini onirice, hibridatii, anticipatii, fantastic etc., vezi Durand, G., Structurile antropologice ale imaginarului).

Imageria ste derularea calma (sau precipitata), contemplativa intr-un circuit aproape inchis a imaginii. Imageria/imaginatia este travaliu, activitatea de elaborare bazata pe imaginar (imaginarul cultural, imaginarul colectiv, imaginarul

Individual reveria). Imaginarul apare ca premiza si produs al imaginatiei.

CUM DEZVOLTAM IMAGINATIA ? Daca imaginatia deformeaza/modifica realul, (imaginile perceptive stocate in memorie) deducem implicit ca trebuiesc exersate/jucate cu elevii tehnici/operatii de modificare a formelor, culorilor, structurarii spatiale a imaginii (vezi operatiile plastice, paradigmele formice/spatiale in Cioca V., 2007, Jocul de-a arta). Avem de asemeni la dispozitie jocul situatiilor plastice si o multime de jocuri/probleme plastice de tipul /jocul de-a arta/.

Creativitate (vezi capitolul 12)

9.8 Analiza programelor şcolare pt. clasele a IX –a si a X -a

Educatia plastica – inteleasa ca educatie vizuala.

Studiul artelor vizuale (de ce numai a artelor vizuale si nu a tuturor tipurilor de imagini?) urmareste DEZVOLTAREA CAPACITATII DE COMUNI-CARE PRIN IMAGINE , superioara celei verbale prin

calitatea universala de transmitere, depasind granitele ligvistice**. Nu cred ca este <superioara> dar cu siguranta este mai complexa, mai calda.**

Orientarea activitatilor are la baza deosebirea dintre :

- comunicarea de tip stiintific (univoc, precis, logic, rational, rece)

- comunicarea de tip artistic (mai complexa implicand toate fuctiile psihice : emotii, sentimente, gandire, imaginatie, inclusiv corpul).

COMENTARII : intre cele doua domenii sunt numai deosebiri ? Sa comparam imageria stiintifica cu imageria artistica (vom descoperii multe analogii, corespondente structurale etc.). Apoi exista zone unde cele doua domenii se intalnesc/conlucreaza : arhitectura, designul de obiect, ambiental etc.Sa analizam activitatea unor creatori ca LEONARDO DA VINCI, PAUL KLEE, GOETHE, PAUL VALERY, TUCULESCU, MIRCEA ELIADE **.**

Putem aborda teme esentiale (viata, moartea, dragostea, libertatea, spatiul, timpul, sacrul, infinitul, etc.)prin prisma celor doua domenii.

CE DORESTE NOUL CURRICULUM :

- **o cheie universala pentru decodarea oricarei imagini**
- **tanarul sa nu fie manipulat prin imagine (gandirea critica)**
- **inzestrarea cu noi valente de traire plenara (contemplarea ... estetica).**

COMENTARII :

1. Exista o cheie universala pentru decodarea imaginii?

   Ce modalitati, ce tehnici, ce strategii avem la dispozitie pentru receptarea / analiza imaginii?

   Cum ma ajuta morfologia si sintaxa limbajului plastic la decodarea imaginii ?

   Cum ma ajuta cunoasterea tehnicilor plastice si a potentialului lor expresiv in recepterea imaginilor?
2. De ce suntem relativ usor manipulati prin imagine?

   Detasarea de imagine (distanta critica) inseamna cunoasterea ei?

   Cum dezvoltam gandirea critica in receptarea si analiza imaginii?

5

3. Cum dezvoltam la elevi capacitatea contemplativa?

   Cum dezvoltam/formam simtul si gustul estetic la elevi ?

COMPETENTE GENERALE :

1. **Receptarea intr-o maniera personala a mesajului artistic din/la universul vizual.**

2. **Folosirea unor mijloace artistice pentru exprimarea sensibilitatii artistice.**

COMENTARII : accentul se deplaseaza pe recepterea imaginii:
CONTEMPLAREA IMAGINII/OPEREI
ANALIZA IMAGINII
ALGORITM / SCHEMA DE ANALIZA:
- analiza morfologica
- analiza sintactica (probleme de compozitie)
- analiza semantica (denotatii,conotatii/semnificatii posibile, hermeneutica imaginii)

VALORI ŞI ATITUDINI

- Manifestarea interesului pentru cunoaşterea şi interpretarea operelor de artă plastică şi decorativă.
- Manifestarea iniţiativei în aprecierea critică a operei de artă, compararea propriului punct de vedere cu părerile celorlalţi. Evaluare şi autoevaluare.
- Motivaţia pentru ocrotirea şi punerea în valoare a patrimoniului artistic naţional şi universal.
- Disponibilitatea pentru cultivarea capacităţilor estetice ca fundament pentru participarea la viaţa culturală.
- Înţelegerea şi aprecierea diverselor forme de expresii din patrimoniul artelor plastice universale.

COMENTARII :

CUM STARNESC SI CULTIV INTERESUL PT. CUNOASTEREA SI INTELEGEREA OPERELOR DE ARTA ?

CUM CULTIV INITIATIVA / CURAJUL IN EXPRIMAREA unei OPINII PERSONALE?

CUM II CONVING PE ELEVI DE VALOAREA OPERELOR DE ARTA SI DE NECESITATEA OCROTIRII LOR?

CUM IL FAC, CUM IL CONVING PE TANAR (cum il persuadez / seduc) SA SIMTA NEVOIA DE A PARTICIPA LA VIATA CULTURALA (sa mearga la

muzee, expozitii, concerte, sa citeasca poezie si proza, sa mearga la teatru, sa contemple natura etc.) ?

CUM IL AJUT SA INTELEAGA SI SA APRECIEZE DIVERSE MODALITATI, FORME DE EXPRESIE ?

CE MIJLOACE, CE METODE, CE STRATEGII AM LA DISPOZITIE ?

CE COMPETENTE, CAPACITATI, APTITUDINI PERSONALE AM SI CUM

POT SA LE PUN IN VALOARE ?

COMPETENȚE SPECIFICE ŞI CONȚINUTURI

1. Receptarea într-o manieră personală a mesajului artistic la universul vizual

Competențe specifice	Conținuturi
1.1 Evidențierea elementelor de limbaj plastic şi a relațiilor dintre ele în scopul interpretării imaginilor artistice bi- şi tridimensionale – desen, pictură, foto, sculptură şi arhitectură	- **morfologia şi sintaxa imaginii bi- şi tridimensionale;** - **mijloace specifice:** o **desenul;** o **acorduri şi contraste valorice;** o **acorduri şi contraste cromatice;** o sugestiile materialului.
1.2 Analiza modului în care sunt reprezentate timpul şi spațiul în imaginea bi- şi tridimensională	- **structurile compoziționale artistice clasice sau romantice, statice sau dinamice;**
1.3 Identificarea unor materiale şi tehnici, a funcției lor expresive şi a relației dintre imaginea lor bi- şi tridimensională şi ambient	- **materiale şi tehnici;** - **sculptura de exterior şi de interior;** - **arhitectura integrată în mediul natural urban sau în peisajul artificial;**
1.4 Analiza plastică, prin prisma unei interpretări proprii şi a unor lucrări de artă bi- şi tridimensionale din patrimoniul artistic local	- **analiza unor imagini bi- şi tridimensionale (desen, pictură, monument statuar sau arhitectural, o sculptură de interior, o statuie de exterior, stradă sau parc, o biserică şi o primărie).**

Folosirea unor mijloace artistice pentru exprimarea sensibilității estetice

Competențe specifice	Conținuturi
2.1 Realizarea unor crochiuri care evidențiază calitățile artistice ale unor lucrări bi şi tridimensionale	- compoziție, desen, lumină şi umbră, culoare, material, tehnică şi factură; dezvoltarea simțului de observație;
2.2 Realizarea unor schițe ale unor lucrări bi- şi tridimensionale imaginate	- **dezvoltarea fanteziei.**

COMENTARII LA COMPETENTE SI CONTINUTURI :

Evidentierea elementelor de limbaj plastic si a relatiilor dintre ele (adica analiza morfologica si sintactica) in orice imagine artistica bi si tridimensionala (desen, pictura, foto, sculptura si arhitectura) in scopul interpretarii acesteia.

RECEPTAREA IMAGINII ARTISTICE (interpretarea acesteia) PRESUPUNE DESTRUCTURAREA EI IN ELEMENTE DE LIMBAJ PLASTIC SI EVIDENTIEREA RELATIILOR DINTRE ACESTEA ?

INTERPRETAREA IMAGINII BI SAU TRIDIMENSIONALE SE BAZEAZA PE ANALIZA MORFOLOGICA SI PE CEA SINTACTICA (de la elementar/simplu la relationari/complex) ?

CE SCHEME DE ANALIZA A IMAGINII CUNOSC/DETIN?

SUNT MAI MULTE METODE DE ANALIZA A IMAGINII?

ANALIZA MODULUI IN CARE SUNT REPREZENTATE TIMPUL SI SPATIUL IN IMAGINEA BI S I TRIDIMENSIONALA presupune cunostinte minime dar esentiale despre SPATIU, TIMP si IMAGINE .

RELATIA DINTRE IMAGINE SI SPATIU SE REDUCE LA SISTEME, PARADIGME PERSPECTIVICE ?

RELATIA IMAGINII CU TIMPUL SE REDUCE , in cazul artelor vizuale , LA SPATIALIZAREA TIMPULUI?

Bibliografie :

Neacşu, I; 1990,Instruire şi învăţare, Ed. Ştiinţifică

* * * 2002, Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară Arte pentru clasele I-XII, M.E.C.

Cioca, V; 2005, Educaţie visual-plastică (caiet de lucrări), Eurodidact,

Manualele de educaţie plastică alternative pentru clasele V-XI

10. PROIECTAREA SI DESFASURAREA ACTIVITATILOR PLASTICE

(Act de anticipare si de prefigurare ale unui demers educational)

10.1 De ce este nevoie de proiectare?

- educatia este un demers teleologic;
- educatia este complexa;
- ed. este un act de responsabilitate (cum predam/invatam asa se structureaza gandirea;
- eliminarea amatorismului/improvizatiei si securizarea profesorului.

Proiectarea : - globala (plan de invatamant, programe scolare);
- esalonata (specifice unei discipline, unei lectii/unitati de învatare.

Proiectarea vizeaza : - anul scolar (planificare)
- semestrul scolar (planificare)
- **ora scolara / unitatea de invatare (** proiect de lectie/plan/scenariu/proiect pedagogic).

10.2 PLANIFICAREA CALENDARISTICA (pe sem. I, pe sem. II, pe an scolar)

Programa de educatie plastica pentru clasa a V –a, a VI-a, a VII-a si A VIII-a.

Anul scolar are 36 de saptamani.

EXEMPLE DE PLANIFICARI :

PROIECTAREA CALENDARISTICA PE TERMEN LUNG
EDUCATIE PLASTICA
CLASA A VI-A
PROFESOR FLORINA NITA
2006-2007

UNITATEA DE INVATARE	OBIECTIVE DE REF.	CONTINUTURI	NR DE ORE	SAPTAMANA
1.AMESTECURI FIZICE	1.2 3.4	AMESTECURI CROMATICE TONURI SI NUANTE DOMINANATA CROMATICA GAME CROMATICE AMESTECURI ACROMATICE	5	S1 S2 S3 S4 S5
2.FORME ELABORATE IN URMA STUDIULUI	3.2 3.3	STUDIUL FORMELOR NATURALE STUDIUL FORMELOR ARTIFICIALE STUDIUL PLANTELOR STUDIUL ARHITECTURII	4	S6 S7 S8 S9
3.ELEMENTE DE LIMBAJ PLASTIC SI TEHNICI	1.1 3.1 3.2 4.1	PATA DECORATIVA PATA PICTURALA PUNCTUL ELEMENT DECORATIV SUPRAPUNEREA GRAFICA LINIA DECORATIVA	7	S10 S11 S12 S13 S14 S15 S16
4.RITMUL IN ARTELE PLASTICE	2.1 2.2 2.3	RITMUL IN NATURA RITMUL PLASTICA	7	S1 S2 S3 S4 S5

Şcoala: Liceul pentru deficienţi de vedere
Profesor: Elena-Daniela Mihăescu
Clasa a-VI-a
Disciplina: Educaţie vizuală (21ore)

PLANIFICARE SEMESTRIALĂ
Semestrul II, 2004-2005
Director:
Şef comisie metodică:

Conţinut				Termen calendaristic	Strategie didactică		Evaluare	Observaţii
Unitate de învăţare	Nr. ore	Obiective de referinţă	Teme		Metode	Mijloace de învăţământ		
-Ritmul în compoziţia plastică şi decorativă	3	2.1 2.2	-ritm de linii, forme,puncte -static şi dinamic -verticalitate, orizontalitate	10ian.-14ian. 17ian.-21ian. 24ian.-28ian.	Exerciţiu practic, explorări creative prin exemplificări	Exemple, planşe	Observare sistematică ,evaluare sumativă	temele şi modurile de rezolvare plastică vor fi adaptate nevoilor speciale specifice unora dintre elevi
-Compoziţia plastică(principii de organizare)	6	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	-joc spontan, haotic -centru de interes -compoziţie închisă -compoziţie deschisă -suprafaţă de lucru:cerc, ptrat, fâşie, e.t.c -relaţii sus-jos, stânga-dreapta, mare mic	31ian-4febr 7febr.-11febr. 14febr-18febr. 21febr.-25febr. 28febr.-4mart. 7mart.-11mart.	Explicaţia prin studiu de imagine, albume, exemplificări plastice la tablă, pe diferite suporturi	Planşe, albume, manual, tehnici mixte, materiale variate, colaje	Evaluare practică, sumativă, sistematică	
-Rolul decorativ al punctului şi al liniei	5	2.3, 2.4, 3.1, 3.2	-joc creativ afectiv -Semne populare -pictură pe obiect -pictură pe material -suprafeţe texturate, incizăti	14mart.18mart 4apr.-8apr. 11apr-15apr 18apr.-22apr. 25apr.-29apr.	Joc creativ prin explorari practice, studiu unor imagini plastice	Materiale de lucru variate, texturate, colorate, suporturi variate	Analiză pe lucrări,evaluare sumativă, formativă	
-Rolul culorii în arta decorativă	3	3.1, 3.2, 3.3	-interpretări psihologice -personalizări ale culorilor -personalozări ale obiectelor	2mai-6mai 9mai-13 mai 16mai-20mai	Exerciţiu paractic spontan şi elaborat	Planşe, manual, reproduceri,tehnici mixte	Evaluare formativă	
-Arta Renaşerii , Romanicul, Goticul, Bizanţ	4	4., 4.2	-Romanicul şi Goticul -Arta Bizanţului -Renaşterea -Omul şi arta în Renaştere	23mai-27 mai 30mai-3iun. 6iun.-10iun. 13iun.-17iun	Dialog interactiv pe baza imag., analiză de imagini	Manual, reproduceri	Evaluare sumativă, formativă	

10.3 Lecţia/activitatea de educaţie vizual-plastică

ORGANIZAREA INVATARII PE CLASE SI LECTII

Modalitati de organizare a activitatii didactice :

- frontal
- pe grupe (invatare prin cooperare)
- individual

LECTIA : PROIECTARE SI DESFASURARE
(Lectia ca microsistem pedagogic)

lectie -- lat. Lectio, derivat din legere = lectura cu glas tare a unui manuscris important.

Componentele , caracteristicile si conceptia care fundamenteaza procesul de invatamant , se regasesc la nivelul lectiei.

VARIABILELE LECTIEI :

1. dimensiunea funcionala (orice lectie presupune un scop si obiective bine determinate).
2. dimensiunea structurala (orice lectie angajeaza resurse umane, materiale si de continut, presupune selectarea unor metode – resurse procedurale – si mijloace de invatamant, se realizeaza intr-un timp determinant si intr-un mediu pedagogic).
3. dimensiunea operationala (vizeaza desfasurarea lectiei cu strategii si procese specifice si evaluarea cu functie de optimizare).

TIPURI SI VARIANTE DE LECTII :

- **lectia mixta**
- lectia de comunicare/insusire de noi cunostinte
  variante : - lectia introductiva
  - lectia prelegere
  - lectia seminar
  - lectia mixta
  - lectia programata

- **lectia de formare de priceperi si deprinderi**
  variante : - lectia de formare de deprinderi de activitate intelectuala
  - lectia de formare a unor deprinderi motrice
  - lectia de formare a unor deprinderi tehnice
  - lectia de laborator
  - lectia/activitatea de atelier, predominant **prac**tica
  - lectia excursie
- **lectia de fixare si sistematizare**
- **lectia de verificare si apreciere a rezultatelor scolare**

10.4. ETAPELE PROIECTARII DIDACTICE

Un lucru bine facut este rezultatul unui proiect bine gandit.

1. Ce voi face ? (obiectivele educationale0
2. Cu ce voi face ? (resursele educationale de care dispune profesorul)
3. Cum voi face ? (stabilirea unei strategii educationale pt. atingerea scopurilor)
4. Cum voi sti daca cea ce trebuia facut a fost facut? (stabilirea unei metodologii de evaluare)

a) Precizarea clara a obiectivelor educationale ale lectiei

Obiectivul educational vizeaza delimitarea unei conduite sau achizitii educative care sa fie redata in termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete.

Obiective : generale, obiective cadru, obiective de referinta, obiective operationale.

Obiectivele operationale sunt concrete si vizeaza o singura operatie

(verbe de actiune, ceea ce va sti elevul, ceea ce va sti sa faca dupa lectie/activitate; identificarea performantei finale/ conditiile in care se produce performanta/nivelul performantei)

b) Stabilirea resurselor educationale :

- **delimitarea continutului invatarii (informatii, abilitati, atitudini, valori)**
- **stabilirea resurselor psihologice (capacitati de invatare/exprimare, motivatie,personalitatea elevului, profesorul cu experienta sa)**
- **stabilirea resurselor materiale (spatiu, timp, mijloace materiale)**
- **stabilirea resurselor procedurale (forma de organizare a clasei, metode de predare, alocarea de timp)**

c) Conturarea strategiei didactice optime ;

cei trei M : Metode, Materiale, Mijloace;

stabilirea scenariului didactic (programare – hazard/intamplare; nu se poate programa totul).

d) Etapa finala : stabilirea tehnicilor de evaluare, a nivelului de realizare a obiectivelor propuse. Evaluarea se face pornind de la obiectivele operationale ale activitatii.

Un exemplu de proiectare didactica la clasele I-IV :

PROIECT DIDACTIC

Înv. **VARVARI FLOAREA**
Data: **mai 2007**
Clasa **a III-a B**
Obiectul: **desen – TEHNICI PLASTICE DE LUCRU**
Subiectul lectiei: Tehnica ştampilelor din cartofi
Tema la alegerea elevilor
Tipul lectiei: formare de priceperi si deprinderi

Obiective operationale :

A – cognitive:

O_1 să aplice corect "tehnica ştampilelor din cartofi";

O_2 să utilizeze corect ustensilele necesare realizării temei alese;

O_3 să aplice în ordine corectă etapele de realizare a lucrării;

O_4 să combine materiale şi tehnici pentru crearea produsului propus.

B – psihomotorii:

O_5 să aplice şablonul, să completeze cu altă culoare scobiturile şablonului;

O_6 să-si întareasca muşchii mâinii.

C – afective:

O_7 să participe cu interes şi placere la lecție;

O_8 să se bucure de rezultatul muncii lor.

Resurse materiale:

► pentru învățător:
- ■ planşe model;
- ■ alte lucrări realizate prin aceeaşi tehnică;
- ■ şabloane pentru fiecare elev;
- ■ casetofon, casetă audio

► pentru elevi:
- ■ foi de bloc A4;
- ■ acuarele, pensule;
- ■ ştampile din cartofi;

Metode si procedee:
- explicația;
- demonstrația;
- exercițiul;
- conversația;
- munca independentă.

Bibliografie:

♦ Ilioaia, Maria, Metodica predării desenului la clasele I – IV, Editura Didactică si Pedagogică, 1990, Bucureşti

♦ Faliboga, Violeta, Abilități practice, Ghid metodic, Editura Axa, 2001, Botoşani

♦ Rotaru, Maria, Educatia plastică în învățământul primar, Editura "Gheorghe Cârțu", 1996, Craiova

Desfăşurarea lecției

Momente pedagogi-ce	Activitatea învățătorului	Activitatea elevilor	Metode si procedee
Moment organizato-ric	♦ Vor fi asigurate condițiile optime desfăşurării lecției de desen.	Pe bancă fiecare elev are materialele necesare	
Discutii pregătitoa-re	♦ Se poartă discutii despre ceea ce poate fiecare să exprime prin desen; ♦ Se vor face referiri şi la sentimentele ce pot fi exprimate prin culori; ♦ Va fi abordat şi subiectul legat de tehnicile de lucru în care se poate lucra;	Elevii vor argumenta de ce le place să deseneze, ce elemente reprezintă cu plăcere în desenele lor şi cum pot fi exprimate sentimentele cu ajutorul culorilor;	Conversa-ția Explicația Problema-tizarea
Anuntarea temei si a obiectivelor	Astazi, la desen, vom realiza o lucrare unde vom folosi unele tehnici de lucru cunoscute şi o tehnică nouă, numită **tehnica stampilelor din cartofi.** Obiectivele urmarite vor fi: - Folosirea întregii foi ; - exersarea tehnicii ştampilelor din cartofi; - intercalarea diferitelor ştampile în realizarea lucrării;	Elevii repetă tema propusă	Explicația Învățarea prin descope-rire
Prezenta-rea şi intuirea modelului	♦ Voi prezenta câteva lucrări, precum şi modul de realizare al acestora. ♦ Ce tehnici am folosit?	Elevii recunosc tehnicile si materialele folosite: - Voi insista pe	Conversa-ția Analiza

		observarea formelor obținute cu ajutorul ştampilelor	
Explicarea şi demonstra-rea tehnicii de lucru	♦ În demonstrare voi insista pe modul cum se aplică culoarea pe ştampilă, insistând adupra ideii de a folosi puțină apă; ♦ Voi avea în vedere observația ca spațiul de lucru să fie echilibrat şi folosit în totalitate; ♦ Revenirea cu culoare, în spațiile rămase libere, se va face după uscarea prealabilă a formrlor aplicate în jur;	Elevii urmaresc cu atentie explicatiile si etapele realizării lucrarii; Adresează întrebări dacă au nelămuriri;	Explicatia Demon-strația
Realizarea (execuția) lucrării -	♦ Aprecierile asupra modului de lucru vor fi pozitive.	Elevii vor lucra independent, dar pot colabora cu colegul de bancă pentru a realiza schimb de ştampile. Vor primi indicații individuale suplimentare, atunci când este cazul	Munca indepen-dentă Exercitiul
Evaluarea lucrărilor	- Lucrarile elevilor vor fi expuse pe panouri şi apreciate de catre ei, prin autoevaluare şi evaluare ♦ Se va face o apreciere generala a activitatii. ♦ Va fi mentionata utilitatea tehnicii folosite;	Elevii vor analiza corectitudinea tehnicilor utilizate si vor aprecia gustul pentru frumos la colegii care au realizat lucrarile în mod estetic.	Conversa-ția Auto-evaluarea Analiza

Bibliografie :

1. Ioan Neacsu (1990) – Instruire si invatare, Ed. Stiintifica, Bucuresti
2. * * * (2002) – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor scolare din aria curriculara Arte pentru clasele I – a XII-a, M.E.C., Consiliul National pentru curriculum

11. EVALUAREA ÎN CADRUL EDUCAȚIEI VIZUAL-PLASTICE.

11.1 Cum evaluăm sensibilitatea, creativitatea şi libertatea intereioară în cazul edu- .. cației vizual-plastice.
11.2 Evaluarea potențialului expresiv în domeniul vizual-plastic (caracteristicile ... structurale : forță/energie, simplitate/complexitate, tensiune, desfăşurare . . spațială, ritm, volum, formă).
11.3 Investigații proprii privind expresivitatea vizual-plastică.
11.4 Aspecte şi principii ale asigurării calității în cadrul educației vizuale.
11.5 Evaluarea potențialului creativ (combinatorică, paradigme formice, spațiale, . .. compoziționale) în domeniul vizual-plastic (teste de creativitate, operații plastice)

11.1 Cum evaluăm sensibilitatea şi libertatea interioară în cadrul educației vizual-plastice ?

Evaluarea ca acțiune umană ține de dimensiunea noastră teleologică. Ştim că acțiunea didactică este premeditată şi vizează atingerea unor scopuri/obiective. Este firesc deci să ne intereseze dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut şi la ce nivel a fost făcut. Putem evalua sistemul de învățământ, instituția, programele, profesorii, elevii, etc.

Evaluarea scolară presupune trei momente: măsurarea, aprecierea rezultatelor şcolare şi adoptarea măsurilor ameliorative.

Simpla acumulare de date (măsurarea) nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o apreciere, o judecată de valoare după o scară de valori. Se nasc o serie de întrebări: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului sau procesul de transformare, evoluția acestuia? De unde vin aceste criterii în funcție de care se face o apreciere ? Cine are sarcina să le prescrie? Într-o societate postmodernă deci pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice şi se realizează o educație interculturală, la care cod valoric se va face referință? Când evaluăm? Ce evaluăm (cunoştințe, deprinderi, interacțiuni, comportamente observabile, competențe?)? Cum evaluăm? Pentru ce evaluăm şi în numele a ce evaluăm?

Când se pune problema evaluării elevilor în cadrul educatiei artistice- plastice lucrurile sunt şi mai complexe. Evaluăm gradul de însuşire a limbajului vizual-plastic, abilitatea folosirii acestuia în exprimarea proprie, competenţele necesare dialogării cu opera de arta, gradul de dezvoltare/rafinare a sensibilității artistice-plastice, potenţele creative activate, gradul de libertate interioara atins în promovarea propriei personalități în activitățile de tipul "jocul de-a arta", etc? Iar aceste evaluări le facem în funcție de care paradigme vizual-plastice sau estetice?

Pornind de la unele cercetări şi construcţii teoretice apartinând psihologiei cognitive, psihologiei umaniste, şi altor ştiinţe socio-umane vom prezenta câteva observații, experimente, exemple, considerații privind evaluarea în cadrul educației plastice (artistice-plastice).

Evaluarea sensibilității/expresivității vizual-plastice

Evaluarea repertoriului de operații vizual-plastice aplicate formelor, culorilor, etc.

Evaluarea competenţelor simfonice/compoziționale

Evaluarea achizițiilor privind diferite paradigme vizual-plastice asupra formei, compoziției, spațiului

Evaluarea libertății de a visa în elaborarea sau/şi în receptarea imaginilor vizual-plastice.

11.2 EVALUAREA POTENTIALULUI EXPRESIV

În cadrul acestor activități artistice, artele vizuale sau activitățile vizual-plastice pot avea un rol important în declanşarea potenţelor creative şi dezvoltarea creativității umane, mai ales în perioada timpurie (2-16 ani), dar şi la alte vârste. Activitățile vizual-plastice implică subiectul într-o serie de acțiuni-comportamente care vizează :

- mişcări din ce în ce mai complexe şi mai rafinate ale mâinilor care desenează, modelează, pictează, cioplesc, lipesc, decupează, rup, montează, explorează tactil diferite obiecte şi structuri materiale etc. ;
- explorarea vizuală a diferitelor obiecte, structuri, realități, imagini, opere de artă, lucrări proprii, explorare influențată de educația vizuală din şcoală, de mas-media etc. ;
- o multitudine de mecanisme şi structuri cognitive şi desigur şi afective;
- o serie de instanțe, structuri ale personalității subiectului.

Activitățile vizual-plastice favorizează contactul subiectului prin mai multe canale cu diferite materiale, cu calități diverse (forme, culori, texturi, structuri etc.) şi expresivități diferite (rigidități, elasticități, concavități, convexități, muchii tăioase sau blânde, suprafețe calde, moi, aspre, culori vii, aprinse, stinse, surde, contraste de

culori şi forme etc.); subiectul acţionează pe diferite suporturi (hârtie, placă de lut, ipsos, pânză, perete etc.), cu diferite instrumente (creion, cărbune, pensulă, daltă etc.). Elevul are posibilitatea să se exprime aparent jucându-se (latura ludică a activităţilor artistice fiind un argument tare în stimularea şi dezvoltarea creativităţii, ludicul fiind producător/sursă de plăcere) mimetic, simbolic, expresiv, constructiv, arhitectonic etc.

În aceste activităţi artistice (vizual-platisce) sunt implicate o serie de deprinderi, priceperi, o mulţime de informaţii codate sub formă de imagini, calităţi vizual-plastice; de asemeni sunt utilizate o serie de operaţii vizual-plastice care sunt aplicate formelor, culorilor, liniilor, punctelor, suprafeţelor, volumelor, substanţelor, materialelor etc. Prin prelucrarea informaţiilor specifice vizual-plastice, prin utilizarea diverselor strategii acţionale, sub imboldul diferiţilor factori interni şi externi, spontani sau organizaţi (educaţie), copiii, artiştii creează nişte obiecte „ciudate", nişte obiecte ficţionale pe care le numim artistice. Aceste imagini vizual-plastice sunt create de copil, primitiv, artist plastic sub umbrela unor paradigme de cele mai multe ori neconştientizate (vezi cap. *Creativitatea vizual-plastica - o viziune cognitivă, in Cioca , V., Jocul d-a arta, Ed. Limes*). Aceste obiecte ficţionale (imaginea pictată, desenată a unui măr nu este mărul însuşi), aceste imagini vizual-plastice pot fi abordate, analizate din multe puncte de vedere. Pe noi ne interesează aici doar două perspective : „cantitatea de creativitate", de noutate, ingeniozitate, originalitate prezente în imaginea plastică şi „calităţile expresive" conţinute, topite în fiinţa materială, substanţială a imaginii. Desigur pare uşor artificială această abordare oarecum dihotomică a imaginii plastice sub zodia creativităţii şi sub zodia expresivităţii; ea are însă un temei pragmatic în abordarea didactică a creativităţii vizual-plastice, după cum sperăm că va reieşi pe parcursul acestei cărţi. Orice imagine artistică-plastică este mai mult sau mai puţin originală (existând posibilitatea

imaginării unei scale care urcă de la originalitate 0 până la noutate absolută), mai mult sau mai puțin expresivă (putându-se imagina şi în acest caz o scală a expresivității), cu alte cuvinte aspectul creativ (combinatoriu, constructiv, generativ) şi cel expresiv (forță, calm, armonie, tensiune dramatică etc.) sunt prezente sau absente, în mai mare sau mai mică măsură, împreună în imaginile plastice. Taylor C. W. (1989) distinge următoarele niveluri ale creativității:

- creativitatea de expresie
- creativitatea procesuală
- creativitatea de produs
- creativitatea inovativă
- creativitatea inventivă
- creativitatea emergentă

Imaginile vizual-plastice finalizate într-o anumită tehnică, într-un anumit material (lut, culoare, acuarelă, creion etc.) şi pe un anumit suport (hârtie, pânză etc.) se înscriu în ceea ce se cheamă creativitate de produs (aici obiect, produs fictional) şi creativitate expresivă (ne referim aici la modul general şi nu atât la operele plastice apogetice care au avut dimensiuni emergente în epoca respectivă). De obicei creativitatea expresivă sau de expresie se referă la mimico-gesticulație şi vorbire şi este specifică artei teatrale şi oratoriei. Obiectul vizual-plastic, imaginea plastică fizică poate fi analizată prin prisma:

- noutății
- originalității
- expresivității
- coerenței plastice
- valorii

În testul Torrance (1974) de gândire creativă (TTCT), forma figurală – desenele provocate sunt evaluate calitativ şi cantitativ. Cantitativ sunt evaluate: originalitatea, flexibilitatea, fluiditatea, elaborarea, rezistența la închidere, abstractizarea semantică.

Evaluarea calitativă a performanțelor se face în testul Torrance pe baza următoarelor trăsături:

- expresivitate emoțională
- gradul de complexitate al desenului
- mişcarea şi acțiunea în desen
- expresivitatea titlului
- rezistența la închidere
- perspectiva vizuală neuzuală
- perspectiva vizuală internă
- umor în titluri şi desen
- bogăția imageriei
- viteza de angajare creativă

În TTCT expresivitatea emoțională se referă la reprezentarea emoțiilor sau sentimentelor în desene şi în titlurile acestora. În desene pot apărea expresii faciale, în special poziția gurii, mimica, postura corpului. De asemenea, alți indicatori nonverbali ai emoțiilor sunt desenele reprezentând lacrimi, dans, râs, îmbrățişare, sărut, luptă, zâmbet, încruntare, brațe întinse a extaz etc. E vorba de o ilustrare fiziognomică a emoțiilor sau pur şi simplu naturalist-indicială (lacrimi, sărut etc.). Nu în acest sens ilustrativ, exterior înțelegem expresivitatea imaginilor plastice. Expresia/expresivitatea imaginilor plastice (desene, picturi, sculpturi etc.), a gesturilor şi mişcărilor corporale ale balerinului, a mişcării şi posturii oamenilor în diferite stări etc. rezidă în calitățile perceptuale ale configurației de stimuli. Aceste calități percepute au un caracter general: noi înregistrăm calitatea de roşu, rotunjimea, micimea, rapiditatea, masivitatea, efortul, răsucirea, dilatarea, supleţea etc. concretizate în cazuri individuale, dar transmițând o anumită clasă de experiențe şi nu o unică experiență particulară. Definim expresia, împreună cu Arnheim (1979), prin modurile de comportament animat sau inanimat dezvăluite de aspectul dinamic al obiectelor sau fenomenelor perceptuale. Când privim, de exemplu, o balerină, starea

ei sufletească de tristețe sau de fericire pare a fi în legătură directă cu mişcările pe care le execută. Succesiunea în timp, precum şi proprietăți ca intensitatea, volumul, simplitatea sau complexitatea, schimbarea lină sau violentă, repausul sau agitația, sunt de regulă calități structurale atribuite atât fenomenelor fizice cât şi celor mintale. Max Wertheimer (apud Arnheim R. 1979) susținea, referitor la expresia/expresivitatea balerinei, că factorii formali din cadrul dansului reproduc factori identici din starea sufletească. De unde deducem existența unor raporturi, corespondențe între anumite calități structurale ale celor două tipuri de fenomene, mintale şi fizice. Parteneriatul dintre aşa-numitele procese cognitive şi procesele numite de obicei „emoționale" ar trebui să fie evident, susține neurologul Damasio (2005), enunțând ipoteza markerului somatic pe baza cuplării anumitor clase de stimuli cu anumite clase de stări somatice. De altfel neurologul susține cu o serie de argumente faptul că emoțiile şi sentimentele (aspectele centrale ale reglării biologice) creează o punte între procesele raționale şi cele nonraționale, între structurile corticale şi cele subcorticale. Rezultă că problema expresivității, a sensibilității în general şi a celei vizual-plastice în particular, în sensul receptării (cognitive şi emoționale sau emoționale şi cognitive) şi/sau exprimării/codificării vizual-plastice a calităților structurale a realităților/stărilor exterioare/interioare, poate fi abordată prin prisma ideii că nu corpul singur sau creierul singur interacționează cu mediul (natural, social, cultural), ci întregul organism. Arnheim (1979) ilustrează această corespondență structurală dintre fizic şi mental, dintre emoțional şi cognitiv printr-un experiment realizat cu un club de balet studențesc. Balerinii au fost solicitați separat să improvizeze pe teme ca tristețea, forța sau noaptea. Interpretările lor au prezentat un mare grad de concordanță. În reprezentările tristeții, de pildă, mişcările erau lente şi limitate la o gamă restrânsă, cu evoluții mai ales curbe şi reduse ca tensiune; direcția era vagă, schimbătoare, ezitantă,

iar corpul părea să cedeze pasiv forței gravitaționale, nefiind propulsat de propria sa inițiativă. Se admite în general, susține autorul citat, că starea sufletească de tristețe are o configurație similară. La o persoană deprimată procesele mintale sunt lente şi rareori trec dincolo de probleme referitoare la întâmplări imediate şi interese de moment; toate activitățile legate de gândire sau de acțiune sunt molatice şi lipsite de energie. Desigur, interpretările studenților au putut fi influențate şi de modurile tradiționale de a reprezenta tristețea în dans. Esențial este faptul că mişcările, fie inventate spontan, fie copiate după alții, vădeau o structură formală foarte asemănătoare cu cea a stării sufleteşti în cauză. Pe scurt, dacă anumite calități vizuale ca forma, viteza, direcția ori ritmul sunt nemijlocit accesibile, pare îndreptățit să presupunem că aceste calități structurale sunt purtătoarele unei expresii direct comprehensibile ochiului. Din cele prezentate mai sus nu trebuie să deducem că expresia perceptuală se raportează neapărat la un intelect „dinapoia ei". Noi percepem mişcările lente, molatice, „adormite" ale unei persoane în contrast cu cele vioaie, prompte şi viguroase ale alteia, dar nu trecem neapărat dincolo de înfățişare, la oboseala sau agerimea psihică dinapoia ei. Oboseala şi vioiciunea sunt conținute în însuşi comportamentul fizic; ele nu se disting în esență (structural vorbind) de „oboseala" smoalei care curge încet sau de soneria „energică" a telefonului (Arnheim 1979). De unde rezultă că putem găsi expresie vizuală în orice obiect sau fenomen coerent structurat. O stâncă abruptă, o salcie plângătoare, culorile unui amurg, fisurile dintr-un zid, o frunză care cade, un izvor care curge, o simplă linie sau pată de culoare, ori dansul unei forme abstracte pe un ecran cinematografic sau limbile jucăuşe ale unui foc deschis au tot atâta expresivitate ca şi corpul omenesc şi îl pot servi pe artist la fel de bine. Subliniem din nou, în concluzie, că expresia/expresivitatea este o caracteristică inerentă a configurațiilor perceptuale care

rezultă din conbinația unor calități structurale ca forma, viteza, energia, direcția, poziția, complexitatea/simplitatea, tensiunea, ritmul. Regăsim aceste calități structurale în obiecte, plante, animale, minerale, peisaje, în obiecte artistice, imagini, în dans, muzică, fenomene naturale (vânt, furtună, freamăt de frunze etc.), fenomene economice, politice, sportive etc. Revenind la creativitatea vizual-plastică şi la expresia/expresivitatea vizual-plastică după această incursiune în problemele expresivității vizuale, ne punem două probleme pragmatice:

- poate fi expresia/expresivitatea vizual-plastică cuantificată (putem vorbi de un indice de expresivitate), poate fi creativitatea vizual-plastică cuantificată, putem vorbi de un indice de creativitate vizual-plastică ?
- cum poate fi stimulată, dezvoltată creativitatea vizual-plastică; poate fi dezvoltată , rafinată expresivitatea vizual-plastică?

11.3 INVESTIGAȚII PROPRII PRIVIND EXPRESIVITATEA VIZUAL - PLASTICĂ

Am văzut în capitolul precedent că expresia/expresivitatea obiectelor şi imaginilor vizual-plastice şi a oricăror realități percepute rezidă în calitățile perceptuale ale configurației de stimuli. Expresia este fixată în structura perceptuală şi ea se constituie pe baza relațiilor dintre/între diferitele calități structurale, ca:

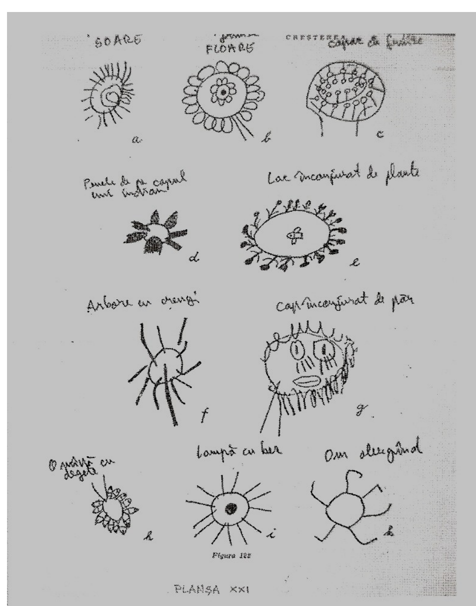
- forța, energia, viteza (mare, foarte mare, repede, încet, fulgerător);
- forma (rotundă, curbă, unghiulară, dreaptă, ramificată, concavă, convexă etc.);
- desfăşurarea spațială (orizontală, oblică, verticală, câmpică, sus-jos, jos-sus, dreapta-stânga, stânga-dreapta, față-spate, spate-față);
- tensiunea (conflict între forțe: apăsat-delicat, direcții opuse: sus-jos, dreapta-stânga; forme contrastante: ascuțit-curb; convergența sau divergența forțelor);
- simplitatea sau complexitatea (formei, gestului, obiectului);
- volumul (mult, puțin, mic, mare, mijlociu, insignifiant, copleşitor etc.);
- ritmul (liniar, crescător, simplu, pulsatoriu, sincopat etc.).

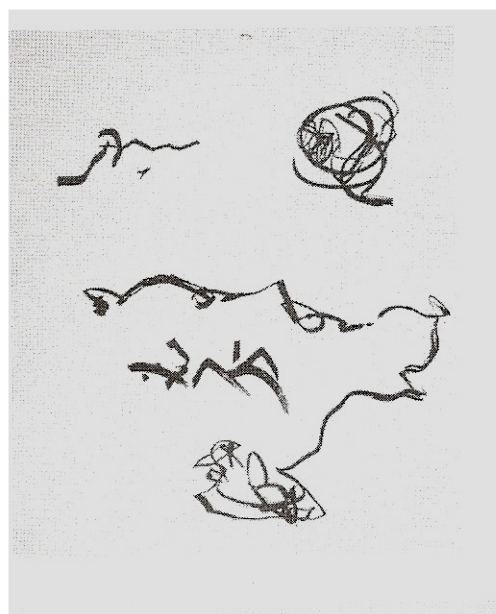
Astfel putem vorbi de expresia/expresivitatea percepută vizual dar şi auditiv, kinestezic, tactil, olfactiv, gustativ a diferitelor obiecte, viețuitoare, structuri naturale, fenomene, desene, oameni, picturi, sculpturi, filme, edificii arhitecturale, sunete,

opere muzicale, gesturi, dans, mirosuri (alimente, băuturi) etc. Expresia/expresivitatea, fiind o caracteristică inerentă a configurațiilor perceptuale, o descoperim deci şi în manifestările corpului uman. Expresia poate fi antropomorfizată - găsim feminitate în unduirea valurilor sau a lanului de grâu, salcia poate fi plângătoare etc. Dar se întâmplă şi invers: vorbim de oameni ca de nişte caractere tari, ferme, elastice, flexibile, rigide, dure, fluide (calități, termeni din fizica coeziunii). Dacă ne ghidăm după configurațiile de forțe percepute (calități structurale), unele obiecte şi evenimente precum şi unele stări sufleteşti sau sentimente seamănă între ele, iar altele nu. Pe baza aspectului lor expresiv, ochiul nostru creează spontan un fel de clasificare sistematică a tuturor lucrurilor existente (să nu uităm că percepția porneşte de la generalități, că abstractizarea este prezentă deja în mecanismele perceptive). Această clasificare perceptuală contrazice ordinea sugerată de alte tipuri de categorii, indusă nouă de educație, de influențe culturale. De exemplu, în civilizația occidentală modernă, suntem obişnuiți să distingem între animat şi inanimat, între ființe umane şi non-umane, între aspecte mintale şi aspecte fizice. Sub raportul calităților expresive însă, caracterul unei anumite persoane poate semăna mai mult cu cel al unui anumit copac sau animal decât cu cel al altei persoane (Arnheim 1979). Reiese că expresia, deşi este o caracteristică inerentă a configurațiilor perceptuale şi putem constata prioritatea expresiei în conținutul primar al vederii în viața cotidiană, este mai mult sau mai puțin modificată la adulți în urma unei educații pe baze ştiințifice, unde cantitativul, măsurabilul şi eficiența obturează sensibilitatea. Pentru a înțelege mai bine ce se întâmplă cu expresia/expresivitatea plastică sub influența maturizării, a educației şi în corelație cu „reprezentarea”, ne vom opri puțin la debutul exprimării vizual-plastice la copil. Părinții desenului (numim desen primele exprimări plastice ale copiilor de pretutindeni, deşi am putea la fel de bine să le numim picturi, mâzgălituri, pete, pătări, mişcări, gesturi scrise, urme etc.) sunt mâna, ochii şi mintea (campul vizual, campul motor si campul mental), iar primele mâzgăleli, trasee linear-plastice sau pete plastice derivă din două tipuri de mişcări: mişcări expresive şi mişcări descriptive. Mişcările expresive, aproape reflexe, instinctive ale mâinii care se prelungesc prin creion sau un alt instrument într-un arabesc de linii/mâzgălituri pe hârtie sunt intim legate, dictate de nervozismul, de starea stenică sau astenică a copilului, de bucuria sau răutatea lui neconştientizate. Aceste linii-mişcări sunt dictate, impuse aproape automat mâinii copilului de starea lui generală din acel moment, stare mai mult sau mai puțin vagă sau precizată. Deci

desenul, traseul linear e impus de starea internă neuropsihică. Expresia acestor stări este brută, directă, automată, reflexă, nefiltrată prin conveniențe, coduri, semne etc. Expresivitatea acestor linii este natural biologică, neuropsihică, aspectul social-cultural fiind prezent doar prin instrumente - creion, hârtie şi eventual prin imitarea gestului scrierii sau desenării. Expresivitatea, expresia tâşneşte în afară ca o lavă linear-fierbinte, năvalnică, vizibilă prin amplificarea liniilor accentuat curbate sau curbat zigzagate, prin forța sau oboseala apăsării creionului, prin ritmul aiuritor sau molcom al arabescurilor desfăşurate pe spațiul plan al hârtiei.

Apoi, la un moment dat se întâmplă minunea: copilul descoperă legătura mimetică între mâzgăleala, scrierea sa haotică şi obiectele din afară, din mediul său. Intră în arenă funcția semiotică. Aici o mare importanță au gesturile descriptive, mişcările descriptive (să nu uităm că după Piaget (1966) prima treaptă a inteligenței este senzoriomotorie, care înseamnă mişcări, deplasări de obiecte văzute, pipăite, auzite, precum şi scheme, trasee ale acestor mişcări, deplasări). Este ilustrativ în acest sens desenul din Fig. 1 în care copilul imită/reproduce mişcarea mierii de albine care se prelinge pe felia de pâine, aici fiind prezentă doar mişcarea-traseu. Primele reprezentări ale obiectelor, ale oricărui fel de obiecte, animate, neanimate, sunt făcute prin intermediul cercului, rotundului. Acest cerc primordial reprezintă la început calitatea de lucru, de obiect şi nu forma acestora. Apoi treptat el se diferențiază (forme container, forme tip solar etc., vezi Fig. 2), reprezentând mai mult sau mai puțin mimetic forma generalizată,





[redacted]Fig. 1 si 2

abstractizată a diferitelor obiecte. Desenul îşi deplasează centrul de greutate, interesul, atenția de la mişcare, care e sesizată şi de reptile şi în general este esențială pentru animale, spre reprezentarea lumii, a obiectelor în sine ca entități, ca insule mărginite (întră în joc un fel de analitică vizuală, o analitică globalistă, abstractă, nediferențiată a formelor). Treptat accentul, interesul cade pe lumea exterioară, comportamentul copilului remarcându-se prin tendința „spre". El desenează, desemnează, circumscrie granițe de obiecte/forme, bucăți de realitate şi nu mişcări, stări interne. Acum intervin şi modele culturale: cărți cu desene, fotografii, imagini TV, copilul vede desenele altor copii. Influențele socioculturale încep să-l împânzească. Lumea obiectelor concrete, reale şi reprezentările acestora vor fi mediul sub influența căruia copilul vede, descoperă, înțelege, asimilează, reprezintă lumea. Nu ştim încă prea bine ce influențe, ce repercusiuni mentale au televizorul şi mai apoi calculatorul asupra copilului.

Accentul în desen se deplasează deci de la expresivitate (starea internă a copilului influențată la început de interocepție) la reprezentare influențată mai ales de exterocepție (re-prezintă, prezintă din nou obiectele exterioare prin intermediul, cu ajutorul liniei, petelor, deci construieşte nişte „modele" vizual-plastice; în această construire de modele vizual-plastice pentru diferite obiecte, imaginea mintală este esențială (Piaget 1966)). Plasând desenul între joc şi imaginea mintală, Piaget susține că în realitate desenul constituie când o pregătire a imaginii mintale, când o rezultantă a acesteia, între imaginea grafică şi imaginea interioară („modelul intern" al lui Luquet, 1927) existând nenumărate interacțiuni, amândouă derivând direct din imitație.

Această re-prezentare în care se transformă treptat desenul copilului (re-prezentarea înseamnă „a prezenta din nou sau în locul a altceva, adică a dubla o prezență" - Louis Marin 1981) tinde mai repede sau mai încet să fie iconică, cât mai iconică. De ce iconică? Iconicitatea ține de imitație, de instinctul de imitare (imitația care începe în stadiile II şi III ale inteligenței senzoriomotorii este un instrument al cunoaşterii propriului corp prin analogie cu corpul altora şi Piaget o consideră ca un fel de reprezentare în acțiune). Şi treptat iconicitatea căutată, urmărită în sine duce la scăderea expresivității desenului. Copilul vrea să cunoască ce re-prezintă acest desen. Fidelitatea re-prezentării obiectului real (prezentării din nou pe un suport, chiar în lipsa lui din momentul respectiv) necesită grijă, atenție, urmărire limpede a formei contur a obiectului. Accentul pus pe forma obiectului pentru a-l re-cunoaşte, a-l

cunoaşte din nou, obiectul prezentat aici doar prin reprezentare vizual-plastică, micşorează treptat participarea stării intrapsihice în actul reprezentării, desenării (scade tot mai mult influenţa interocepţiei în actul desenării şi creşte tot mai mult aportul exterocepţiei şi al propriocepţiei). Desenele tind să desemneze realităţi exterioare văzute dintr-un anumit punct şi unghi (realismul vizual, desenul fizioplastic). Şi astfel se ajunge, şi sub influenţa unor mentalităţi şi a unei anumite educaţii, la pierderea în mare parte a sensibilităţii expresive vizual-plastice de către foarte mulţi copii, educaţia bazându-se în cea mai mare parte, din păcate, pe exterocepţie. Asta probabil şi datorită mentalităţii dihotomice europene interior-exterior, lume interioară - lume exterioară, spirit-materie etc., mentalitate care pune accentul pe una sau alta din cele două faţete ale unei realităţi unice, contradictorii, complementare.

Pornind de la aceste realităţi cu care se confruntă orice profesor de educaţie plastică (scăderea interesului pentru activităţile plastice, acestea neinducând plăcere la elevii claselor VII - VIII - IX etc., şi scăderea treptată a expresivităţii imaginilor plastice realizate de aceştia) ne-am propus să cercetăm problema expresiei/expresivităţii imaginilor vizual-plastice sub două aspecte:

a. poate fi cuantificată expresia/expresivitatea vizual-plastică, ştiut fiind gradul mare de subiectivitate în aprecierea imaginilor vizual-plastice ?
b. se pot elabora metode, strategii, programe de ameliorare, stopare a scăderii, a pierderii expresivităţii vizual-plastice, ba chiar de dezvoltare, amplificare, rafinare a acesteia (la nivel plastic factual şi/sau vizual-plastic perceptiv)?

În acest sens, împreună cu un colectiv de profesori de educaţie plastică din Cluj-Napoca şi cu studenţi de la Universitatea de Artă şi Design din acelaşi oraş, am iniţiat un experiment longitudinal începând din februarie 2002 în care am cuprins mai multe grupe de elevi din clase şi şcoli diferite. Experimentul îşi propunea găsirea şi elaborarea unor modalităţi de facilitare la elevi a comprehensiunii (simţirii şi înţelegerii) virtuţilor expresive ale elementelor şi mijloacelor vizual-plastice, ale lumii percepute (inclusiv ale operelor de artă). Obiectivele experimentului au fost formulate după cum urmează:

a. Trăirea şi conştientizarea diferitelor expresii pe care diferite configuraţii de stimuli (vizuali, auditivi, gestuali, olfactivi etc.) le conţin şi le transmit prin calităţile, însuşirile lor perceptuale.

b. Înțelegerea faptului că formele desenate, pictate, modelate au pe lângă calități reprezentative (reprezintă, redau forma, identitatea obiectelor) şi calități expresive (aceeaşi formă tratată diferit, modificată plastic, poate transmite expresii diferite - vivacitate, pasivitate, agresivitate, linişte, finețe, asprime, rigurozitate, nelinişte, tristețe, muzicalitate etc.).
c. Explorarea, încercarea şi găsirea unor echivalenți plastici calităților structurale ale gesturilor, zgomotelor, sunetelor, formelor (obiectelor reale), mişcărilor, stărilor şi proceselor mintale, mirosurilor, etc.
d. Citirea calităților structurale ale diferitelor imagini vizual-plastice sau de altă natură (desene, picturi, sculpturi, fotografii, secvențe de film, dans, joc scenic, edificii arhitecturale etc.).

Bazându-ne pe bibliografia de specialitate, pe experiența proprie şi a unor profesori de educație plastică de excepție din țară şi din Europa (Franța, Italia), am ajuns la concluzia - ipoteză de lucru că aceste obiective pot fi atinse nu doar prin exersarea, învățarea limbajului plastic, ci mai ales prin exersarea, relaționarea limbajului plastic cu realități perceptuale cât mai diferite (obiecte, stări, sunete, zgomote, senzații tactile şi kinestezice, sentimente, emoții etc.) şi conştientizarea treptată a corespondențelor structurale, a izomorfismelor expresive.

De fapt esența experimentului psihopedagogic constă în explorarea şi găsirea, prin activitățile vizual-plastice din cadrul ariei curriculare arte, a unor echivalenți plastici (linii, pete, culori, forme etc.) calităților structurale ale gesturilor, zgomotelor, sunetelor, formelor obiectelor reale, stărilor sufleteşti etc. şi citirea calităților structurale ale diferitelor imagini vizual-plastice. Pe parcursul derulării experimentului au început să se contureze o serie de aspecte, probleme, soluții menite a ajuta elevii să simtă şi să înțeleagă mai bine interfața expresivă dintre/între lumea exterioară şi cea interioară, să citească şi să descifreze la nivel semantic şi estetic orice imagine sau obiect, pentru a fi mai puțin manipulați şi deci mai liberi inclusiv în luarea deciziilor. Aici vom prezenta doar încercarea/schițarea construirii unui test de cuantificare a potențialului expresiv vizual-plastic. Conceperea, schițarea unui astfel de test ne-a fost impusă de logica internă a experimentului: care este nivelul de expresivitate vizual-plastică a subiecților înainte de experiment şi care va fi pe parcursul şi la sfârşitul lui, pentru a vedea eficiența strategiilor, a modalităților utilizate în stimularea, dezvoltarea a ceea ce numim creativitate expresivă. În schițarea acestui test pentru evaluarea potențialului expresiv în domeniul vizual-plastic am

pornit de la ideea calităților structurale prezente în diferitele configurații de stimuli. Presupunem că unii oameni percep mai multe calități structurale, alții mai puține (probabil şi la nivel inconştient, cu siguranță la nivel conştient). De asemenea, unii subiecți pot reda prin culoare, linie, desen, volum etc. mai multe sau mai puține calități structurale ale obiectelor, corpurilor însuflețite, fenomenelor, gesturilor, sunetelor, stărilor sufleteşti etc. Deci unii oameni sunt mai sensibili atât la nivel perceptiv (percep mai multe însuşiri/calități structurale specifice unor configurații perceptuale), cât şi la nivel reprezentativ (redau prin mijloace plastice mai multe însuşiri, calități structurale specifice unor configurații perceptuale). Pornind deci de la calitățile structurale ale diferitelor configurații de stimuli (gestuali, sonori, vizual-cromatici, verbali), cât şi de la faptul că acestea pot fi percepute dar şi reprezentate/redate plastic (grafic, cromatic, linear etc.) am formulat următoarele ipoteze şi probleme:

a. Cu cât un subiect percepe mai multe calități structurale, cu atât este mai sensibil şi deci mai expresiv la nivel perceptiv, emoțional şi probabil comunicativ;
b. Cu cât un subiect poate cuprinde şi reda plastic cu ajutorul liniei, culorilorilor etc. mai multe calități structurale ale diferitelor configurații de stimuli (externi, interni, fizici, vizuali, verbali etc.), cu atât este mai sensibil şi mai expresiv vizual-plastic;
c. Dacă reuşim să construim nişte probe/exerciții plastice în care să se vadă câte asemenea calități structurale sesizează, percepe şi redă dintr-o configurație de stimuli cu ajutorul mijloacelor plastice (linie, punct, culoare etc.) într-un timp dat, înseamnă că putem contura un profil calitativ al expresivității vizual-plastice a subiectului (profil calitativ în sensul că se va depista prezența sau absența cu precădere în reprezentările plastice a anumitor calități structurale);
d. Urmărită în timp (prin testări succesive), această frecvență a prezenței/absenței anumitor calități structurale poate contura evoluția sau involuția (obturarea) profilului expresiv vizual-plastic sau, de ce nu, a creativității expresive vizual-plastice a subiectului;
e. Dacă redarea, desenarea, exprimarea plastică este intențională, în ce măsură este gândită, controlată şi în ce măsură este automată, reflexă, necontrolată perceperea şi redarea calităților structurale, ştiut fiind faptul că în actul desenării sunt implicate, mai mult decât în alte comportamente, informații exteroceptive, interoceptive şi proprioceptive în proporții şi ecuații extrem de aleatorii şi aproape

imposibil de apreciat. Ținând cont de aceste aspecte, ce poate face educația în ceea ce priveşte expresivitatea vizual-plastică a elevilor şi studenților din învățământul artistic sau de altă natură?

Aici ne vom referi cu precădere la punctele b. şi c., făcând referire la prima probă din test, care ni se pare cea mai relevantă, mai structurată şi probabil legată şi de scriere, nu numai de exprimarea plastică propriu-zisă. De asemenea, această probă este relativ simplă, subiectul trebuind să deseneze practic nişte linii şi având nevoie doar de hârtie şi creion. În cadrul primei probe i se cere subiectului să deseneze în nişte spații date (aceleaşi pentru toți subiecții şi pentru şase stimuli verbali) una sau mai multe linii care să fie pe rând moale/moi, agitată/agitate, nepăsătoare, obraznică/obraznice, înceată /încete, grăbită/grăbite. Pornind de la faptul că expresia se defineşte prin modurile de comportament animat sau inanimat dezvăluite de aspectul dinamic al obiectelor sau fenomenelor perceptuale (Arnheim 1997), ne-am concentrat atenția asupra expresivității gestuale (care conține energii, forțe direcționate, senzații musculare şi postural-kinestezice, precum şi componente vizuale). Ne putem întreba ce legătură este între gest şi linie ca modalitate de expresie plastică. Într-o clasificare pragmatic executorie şi didactică a ipostazelor liniei, pe lângă linia ca element de sine stătător, ca ornament, ca element de construire a formei sau ca element de structurare a suprafeței, apare şi linia ca gest. Gestul este o mişcare sau nemişcare a unei ființe sau lucru, mişcare determinată de o energie lăuntrică sau exterioară. Să ne gândim la chircirea vreascurilor sau hârtiei sub acțiunea flăcărilor sau la zbârlirea de frig a omului sau la gesturile de lehamite ale mâinii. Gestul ar fi starea interioară a unei ființe sau a unui lucru (stare determinată de conjugarea acestora cu lumea, cosmosul) exprimată în afară printr-o mişcare totală sau fragmentară.

Trasarea, desenarea, scrierea liniilor se face prin mişcare, prin mişcarea mâinii care ține un creion, o pensulă etc., această mişcare, acest dans desfăşurându-se pe un suport. Indiferent dacă linia descrie o formă reală (mişcare descriptivă) sau are o desfăşurare în sine, liberă, ca în primele manifestări plastice ale copilului, ea se încarcă de mişcare, de energie, ea este şi gest. Gestul linear are însă o autonomie expresivă, distinct perceptibilă de obiectul căruia îi circumscrie hotarele spațiale, chiar dacă se pregăteşte să ne trimită la o reprezentare (Ailincăi, 1991). Mai mult chiar, afirmă autorul citat, ne-am obişnuit să apreciem valoarea şi forța de convingere a reprezentării în funcție de expresivitatea liniară. Gestul linear (este linear pentru că are

o traiectorie şi o direcţie) se prezintă ca o matcă ce posedă un potenţial nesfârşit de expresivitate. El aleargă, face salturi, se ghemuieşte, se îngroaşă, vibrează, zvâcneşte, se încolăceşte, are viteză, căldură, sonoritate, „culoare", conversează, face aluzii la fapte, obiecte şi stări, la traiectoriile gândului, ale vieţii, naturii şi istoriei, dar mai ales comunică acel ceva care se află mereu dincolo de aluziile posibile, ceva ce numai el poate transmite adânc şi stârnitor, murmurul inefabil al lăuntricului, acel fluid ce străbate şi uneşte prin mii de fire fiinţa cu etajele universului (prin fenomenul numit incantaţie, vezi Matila C. Ghyka, 1981). În spatele şi în fiinţa gestului linear se află un agent generator, o fiinţă umană care îşi manifestă energia psihofizică temperamentală şi nevoia de comunicare a intelectului. Desenul, asemenea scrisului, înţeles ca o configuraţie pură, spontană, ce nu evocă fizionomia unui lucru, este capabil să simbolizeze energia radiantă a fiinţei, presiunea fizică încărcată în adâncurile sale sensibile şi turnată sublimat într-o vibraţie seismică fără să se descarce şi fără să altereze înalta tensiune a trăirii. Putem vorbi astfel de capacitatea gestului linear de a exprima simbolic existenţa umană, prin supleţea sau robusteţea ce radiază din organismul său - ca expresie manifestă a viului, a lumii organice, a instinctelor ancestrale ale fiinţei abisale -, prin lirismul sau dramatismul său, prin brutala luare în posesie a lumii, expurgatoare a trăitului de-o clipă, sau prin trasee fine, minuţioase, fără răbufniri, asemenea unei scriituri a conştiinţei pregătite de mult, cu o încărcare treptată, iniţiată. După Cornel Ailincăi (1991), de ideile şi observaţiile căruia am abuzat din plin mai sus, linia ca modalitate de expresie plastică ar transmite, ar exprima mai mult prin încărcătura sa gestică decât prin puterea ei de reprezentare de obiecte, fiinţe şi ansambluri. El vorbeşte chiar de puterea de simbolizare a gestului linear, nu doar de calitatea sa de seismograf al furtunilor sau liniştii umane interioare. Concluzionând, putem spune că gesturile ca mişcare, precum şi ca scriere/reprezentare lineară, deci ca gesturi lineare, pot fi făcute, văzute şi simţite moi, tari, aspre, apăsate, nervoase, agitate, blânde, nepăsătoare, obraznice, cursive, sacadate, monotone, repezite, ruginite, încremenite, virile, vâscoase, săltăreţe, nesigure, alunecoase, tăioase, incisive, ezitante, rotunde, unghiulare, calde, reci etc. Revenind la prima probă a testului expresivităţii vizual-plastice, după această incursiune în „fenomenologia şi filozofia" gestului linear, subliniem faptul că prin prezentarea subiecţilor a stimulilor verbali (moale, agitat, nepăsător, obraznic, încet, grăbit) şi nu a unor fragmente imagistice (fotografii, secvenţe filmice) s-a încercat evitarea tendinţei de copiere/imitare a gestului vizionat. Din multitudinea de gesturi

regăsite la obiecte, ființe, fenomene, oameni, gânduri, stări, sentimente etc. am ales doar şase (gesturi-stări exprimate prin adjectivele moale, agitat, nepăsător, obraznic, încet şi grăbit). Această opțiune ne-a fost sugerată de o clasificare a gesturilor în raport cu linia mediană a virtuții dintr-un studiu realizat de Jean-Claude Schmitt (1998). Această clasificare a gesturilor s-a făcut pe baza raporturilor de „similitudine" între gesturi şi viciile corespunzătoare (vezi tabelele de mai jos).

***Tabelul 1.1.1. Raporturi de similitudine între gesturi şi viciile corespunzătoare*(după Jean-Claude Schmitt 1998)**

lascivitate	→	moale	====	obraznic	←	orgoliu
neglijență	→	nepăsător	====	lent	←	lene
nerăbdare	→	violent	====	grăbit	←	nestatornicie
			====	similis (similitudine)		

***Tabelul 1.1.2. Clasificarea gesturilor în raport cu linia mediană a virtuții*(după Jean – Claude Schmitt 1998)**

		—		—		+		
VICII SEMNIFICATIVE		GEST CONTRAR		GEST VIRTUOS în acelaşi timp		GEST CONTRAR		VICII SEMNIFICATIVE
lascivitate	➔	moale	←	grațios şi sever	→	agitat	🡐	nerăbdare
neglijență	➔	nepăsător	←	calm şi cumpătat	→	obraznic	🡐	orgoliu
lene	➔	încet	←	grav şi vioi	→	grăbit	🡐	nestatornicie

\+ tendința către exces a unui gest

— tendința către insuficiență a unui gest

← → amplificare a tendinței unui gest

🡐 ➔ exprimare a unui viciu prin gest

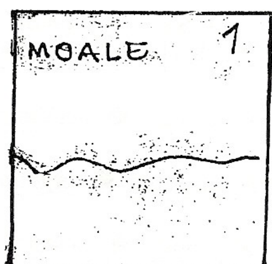
Dacă privim acum comparativ rezolvările linear-plastice a cinci subiecți de 10, 12, 12, 15 şi respectiv de 40 de ani, care au rezolvat prima probă a testului de expresivitate vizual-plastică, la o primă inspecție vizuală constatăm următoarele (vezi Fig. 3) :

- la primul subiect constatăm o desfăşurare spațială mereu pe orizontală şi prezența ritmului în toate cele şase linii-gest;

- la al doilea subiect sare în ochi simplitatea aproape minimală şi tendinţa spre desfăşurări orizontale;
- la al treilea subiect depistăm tendinţa spre desfăşurări spaţiale pe direcţii oblice ascendente şi o repetiţie de linii paralele;
- la al patrulea subiect se impune tendinţa spre o complexitate câmpică de linii şi diferenţieri de energii şi forţe;
- la ultimul subiect (40 de ani, pictor) observăm diferenţieri de energii, forţe, forme de linii, desfăşurări spaţiale.

De asemenea, observăm tot la o primă analiză globală că la subiecţii 1, 3, 4 şi 5 gesturile-linii „moale", „nepăsător", „încet" se remarcă prin lipsa de energie sau forţă, în schimb gesturile-linii „agitat", „obraznic" şi „grăbit" se impun prin forţă, energie. Altfel spus, se observă o polarizare în sensul excesului sau insuficienţei energiei, a forţei celor şase gesturi lineare, cu alte cuvinte există o corespondenţă cu „clasificarea gesturilor" prezentată mai sus după J. C. Schmitt.

Făcând acum o analiză a fiecărui gest linear după lista celor şapte calităţi structurale sau factori care determină expresivitatea vizual-plastică, începând cu gestul „moale", în cazul celor cinci subiecţi constatăm următoarele aspecte :



Subiectul1(10ani) gestul linear moale:

Forţă, energie : slabă

Simplitate / complexitate : simplitate

Ritm : monoton

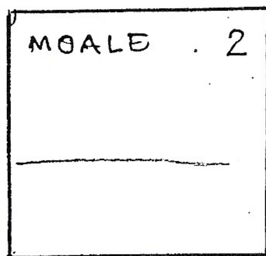
Tensiune : slabă

Desfăşurare spaţială : orizontală

Volum : puţin

Forma : curbă

Subiectul 2 (12 ani) gestul linear moale:



Forță, energie : slabă

Simplitate / complexitate : simplitate

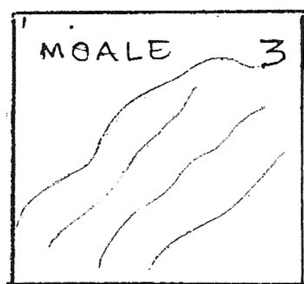
Ritm : absent

Tensiune :slabă

Desfăşurare spațială : orizontală

Volum :puțin

Forma : dreaptă



<u>Subiectul 3 (12 ani) gestul linear moale:</u>

Forță, energie :slabă

Simplitate / complexitate : simplitate

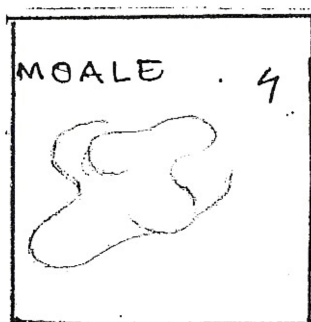
Ritm : monoton

Tensiune : slabă

Desfăşurare spațială : câmpică

Volum : mult

Forma : curbă



<u>Subiectul 4 (15 ani) gestul linear moale:</u>

Forță, energie:slabă

Simplitate / complexitate : simplitate

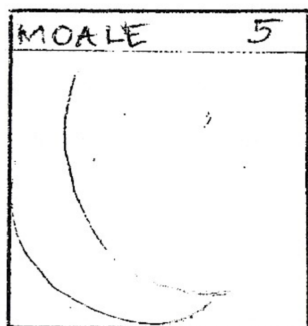
Ritm : monoton

Tensiune : foarte slabă

Desfăşurare spațială : câmpică

Volum : relativ mult

Forma : curbă



<u>Subiectul 5 (40 ani) gestul linear moale:</u>

Forță, energie:slabă

Simplitate / complexitate : simplitate

Ritm : monoton

Tensiune	: slabă
Desfăşurare spațială	: câmpică
Volum	: mult
Forma	: curbă

Dacă aşezăm caracteristicile constatate la cele şapte însuşiri structurale sau factori care determină expresivitatea vizual-plastică a gestului linear „moale” în cazul celor cinci subicți într-un tabel şi citim pe verticală, rezultă următoarele:

Tabelul 1.1.3. Caracteristicile structurale ale gesturilor lineare reprezentând stimulul „moale”.

Subiecții	Forță energie	Simplitate complexitate	Ritm	Tensiune	Desfăşurare spațială	Volum
1	Slabă	simplitate	Monoton	slabă	orizontală	puțin
2	Slabă	simplitate	Absent	slabă	orizontală	puțin
3	Slabă	simplitate	Monoton	slabă	câmpică	mult
4	Slabă	simplitate	Monoton	foarte slabă	câmpică	relativ mult
5	Slabă	simplitate	Monoton	foarte slabă	oblică	puțin

Dacă facem câteva adunări simple, rezultă următoarele concluzii statistice:

<u>Gestul linear „moale”:</u>

Forță, energie	: slabă	foarte slabă		
	3	2		
Simplitate / complexitate	: complexitate	simplitate		
	0	5		
Ritm	: monoton	absent		
	4	1		
Tensiune	: slabă	foarte slabă		
	3	2		
Desfăşurare spațială	: orizontală	câmpică	oblică	
	2	2	1	
Volum	: puțin	relativ mult	mult	
	3	1	1	
Forma	: curbă	dreaptă		
	4	1		

Putem construi, cu alte cuvinte, un portret robot sau prototip al caracteristicilor structurale a gestului linear-plastic corespunzător stimulului verbal „moale”:

Forță, energie : <u>slabă</u>

Simplitate / complexitate : <u>simplitate</u>

Ritm : <u>monoton</u>

Tensiune : <u>slabă</u>

Desfăşurare spațială : <u>orizontală, câmpică</u>

Volum : <u>puțin</u>

Forma : <u>curbă</u>

Dacă facem acelaşi lucru pentru gestul linear „obraznic”, obținem următoarele rezultate:

Tabelul 1.1.4. Caracteristicile structurale ale gesturilor lineare reprezentând stimulul „obraznic”.

Subiecții	Forță energie	Simplitate complexitate	Ritm	Tensiune	Desfăşurare spațială	Volum
1	Mare	complexitate	Sincopat	mare	orizontală	mult

2	Slabă	simplitate	Monoton	slabă	oblică	puțin
3	Mare	complexitate	Sincopat	mare	oblică	relativ mult
4	Mare	complexitate	Sincopat	mare	câmpică	mult
5	foarte mare	complexitate	Sincopat	mare	câmpică	mult

<u>Gestul linear „obraznic”:</u>

Forță, energie : mare foarte mare slabă
3 2 1

Simplitate / complexitate : complexitate simplitate
4 1

Ritm : sincopat monoton
4 1

Tensiune : mare slabă slabă
4 1

Desfășurare spațială : orizontală câmpică oblică
1 2 2

Volum : puțin relativ mult mult
1 1 3

Forma : curbă zigzagată
1 4

Rezultă următorul **portret robot sau prototip al gestului linear „obraznic”:**

Forță, energie : <u>mare</u>

Simplitate / complexitate : <u>complexitate</u>

Ritm : <u>sincopat</u>

Tensiune : <u>mare</u>

Desfășurare spațială : <u>câmpică, oblică</u>

Volum : <u>mult</u>

Forma : <u>zigzagată</u>

Fiecare portret robot al celor șase gesturi-desene, construit pe baze statistice, are un număr de trăsături structurale specifice, rezultate din studiile făcute de noi pe un eșantion mai mare de subiecți, studenți la arte plastice.

Pentru a avea o validitate mai mare a acestor portrete robot statistice ale celor șase gesturi lineare vizual-plastice, este necesară o cercetare pe un eșantion mult mai mare și grupat pe categorii de vârstă, nivel de educație, profesie, sex etc.

Din cercetările noastre de până acum au rezultat portrete tip pentru cele șase gesturi linear-plastice cu următorul număr de trăsături caracteristice pentru fiecare:

MOALE – 6 caracteristici structurale

AGITAT – 7 caracteristici structurale
NEPĂSĂTOR – 5 caracteristici structurale
OBRAZNIC – 7 caracteristici structurale
ÎNCET – 5 caracteristici structurale
GRĂBIT – 5 caracteristici structurale

Revenind la problema cuantificării expresivităţii vizual-plastice, din cele prezentate mai sus rezultă următoarele concluzii:

1. Putem constata prezenţa sub diferite forme sau absenţa unor calităţi structurale din lista celor şapte, analizând reprezentările plastice lineare chiar la nivelul primei probe;
2. Putem construi portrete robot sau prototipuri specifice pentru cele şase gesturi-desene pe baza unei analize statistice;
3. Comparând aceste portrete robot cu rezultatele obţinute de fiecare subiect în parte la cele şase gesturi-desene putem vedea câte calităţi structurale corespunzătoare prototipului apar la fiecare item al probei şi la fiecare subiect (vezi tabelul de mai jos).

Tabelul 1.1.5 Calităţile structurale care apar în rezolvările celor 5 subiecţi şi corespondenţa lor cu portretul tip pentru gestul „moale”

PORTRETUL TIP PENTRU GESTUL LINEAR-PLASTIC „MOALE”		SUBIECŢII				
		1	2	3	4	5
FORŢĂ ENERGIE	SLABĂ	Slabă	slabă	slabă	slabă	slabă
SIMPLITATE COMPLEXITATE	SIMPLITATE	Simplitate	simplitate	simplitate	simplitate	simplitate
RITM	MONOTON	Monoton	absent	monoton	monoton	monoton
TENSIUNE	SLABĂ	Slabă	slabă	slabă	foarte slabă	foarte slabă
DESFĂŞURARE SPŢIALĂ	ORIZONTALĂ CÂMPICĂ	Orizontală	orizontală	câmpică	câmpică	oblică
VOLUM	PUŢIN	Puţin	puţin	mult	relativ mult	puţin
FORMA	CURBĂ	Curbă	dreaptă	curbă	curbă	curbă

Dacă acordăm câte un punct pentru fiecare prezență a unei caracteristici structurale corespunzătoare portretului tip în cazul celor două gesturi linear-plastice „moale” şi „obraznic”, obținem următoarele scoruri pe subiecți:

Tabelul 1.1.6. Scorurile obținute la gesturile „moale” şi „obraznic”

GESTUL	SUBIECȚII				
LINEAR – PLASTIC	S1	S2	S3	S4	S5
GESTUL LINEAR	7	5	6	6	6
„MOALE”		-2	-1	-1	-1
GESTUL LINEAR	6	1	6	7	7
„OBRAZNIC”	-1	-6	-1		
SCOR	13	6	12	13	13
TOTAL	-1	-8	-2	-1	-1

Cifrele pozitive arată câte calități structurale specifice portretului tip al gestului linear-plastic respectiv se regăsesc în rezolvările plastice ale subiectului, iar cele negative arată câte asemenea calități sunt absente. Din acest tabel reiese că în cazul subiectului S2 la gestul linear „moale” se regăsesc cinci calități structurale din portretul tip şi lipsesc două (ritmul şi forma curbă), iar la gestul linear „obraznic” se regăseşte doar o calitate structurală (desfăşurarea oblică), lipsind şase (forța mare, simplitatea, ritmul sincopat, tensiunea mare, volumul puțin şi forma zigzagată). Pe baza acestor date se poate aprecia că subiectul S2 este slab expresiv, mai puțin sensibil vizual-plastic (doar şase trăsături structurale sesizate, simțite şi codificate plastic şi opt trăsături structurale nesesizate şi neredate plastic) şi probabil cu o empatie modestă. Relațiile dintre empatie ca trăsătură comună de personalitate şi expresia/expresivitatea în general este o problemă complexă (Marcus S. 1997, Arnheim, R. 1977, Worringer W. 1908 etc.) care poate fi abordată şi în cazul expresivității vizual-plastice. În cazul subiecților S1, S3, S4 şi S5, unde s-au obținut scoruri mari (12-13 trăsături caracteristice celor două gesturi au fost sesizate, simțite, şi doar 1-2 trăsături nu au fost sesizate şi nici redate plastic) se poate vorbi de o sensibilitate ridicată, deci de o expresivitate mare. Observăm deci că cele şapte caracteristici structurale ale configurațiilor gestual-vizuale transformate în gesturi-plastice grafice (lineare) ale celor şase stimuli - „moale”, „agitat”, „nepăsător”, „obraznic”, „încet”, „grăbit” - pot fi transformate prin prezența sau absența lor, prin corespondența sau nu cu datele din „portretul statistic” al acestora, în valori numerice, pozitive şi negative. Într-o situație

ideală, dacă subiectul x obține punctele maxime pozitive la toți cei şase itemi vom avea, conform cercetărilor noastre de până acum, următorul scor:

MOALE	6
AGITAT	7
NEPĂSĂTOR	5
OBRAZNIC	7
ÎNCET	5
GRĂBIT	5

TOTAL	35

Adunând numărul de caracteristici structurale specifice fiecărui gest plastic obținem un total de 35 de puncte (pentru validarea caracteristicilor structurale specifice şi numărul acestora pentru fiecare gest plastic, repetăm, sunt necesare încă studii statistice). Deci subiectul x în cazul acesta ideal are calități expresive vizual-plastice deosebite. Am văzut în cazul studiului realizat pe baza rezolvărilor plastice ale celor cinci subiecți, prezentat mai sus, că subiectul S2 la cei doi itemi a obținut doar 6 puncte din totalul celor 14. Am putea vorbi de carențe expresive, deficit expresiv în unele cazuri, de calități expresive slabe, modeste, bune, foarte bune, excepționale? Sau ar fi mai nimerit să vorbim de sensibilitate vizual-plastică mai mare sau mai mică, punând accent pe latura perceptivă? Dar expresivitatea vizual-plastică nu se referă doar la aspectul perceptiv, la sesizarea, simțirea forței, energiei, tensiunii, ritmului etc., ci şi la codificarea acestor calități, la redarea lor cu ajutorul mijloacelor plastice, deci la exprimarea lor printr-un limbaj (limbajul plastic) şi deci comunicarea acestora. Suntem conştienți de faptul că problema calificării şi cuantificării expresivității vizual-plastice este mult mai complexă şi mai delicată decât pare la prima vedere. În primul rând, cum definim forma, desfăşurarea spațială, forța, energia, tensiunea, ritmul etc. în cazul gesturilor linear-plastice? Apoi, o dată definite aceste calități structurale (lucru deloc uşor), cum devin ele operaționale pentru a le putea aplica la orice răspuns gestual-linear-plastic (câte forțe, tensiuni, ritmuri, poziții spațiale etc. luăm în considerare?). De exemplu, tensiunea definită ca şi conflict între forțe, energii, viteze, direcții, poziții, forme, mase poate fi foarte uşor, în unele cazuri, confundată cu forța, energia puternică, mare. Sau în cazul ritmului, cum îl definim vizual-plastic, sau simpla lui prezență este suficientă (cel puțin trei celule ritmice) sau diferențiem între ritmuri monotone, liniare, crescătoare, descrescătoare, pulsatorii, sincopate, simple, complexe etc. ? Apoi faptul că unii oameni sunt mai sensibili, mai

atraşi şi mai empatici de/cu aspecte mai accentuate, mai contrastante, bazate pe abaterea lor de la medie, şi orientaţi cu precădere spre o alegere sau selectare subordonate comunicării caracteristic intensive, paroxistice chiar, în timp ce alţii empatizează mai degrabă cu aspecte echilibrate, armonioase în sens clasic, înseamnă că primii sunt mai expresivi? Ne aducem aminte de multele dihotomii europene: romantism - clasicism, apollinic - dionisiac, abstracţie - intropatie, frumos - expresiv, simetrie - asimetrie, imagist - senzorial (stiluri de artă determinate pe de o parte de imaginea percepută exterior, pe de altă parte, de senzaţia resimiţită lăuntric – Read H. 1970). Apoi, repertoriul de expresii nu se reduce la cele şase, este mult mai complex dacă ne gândim la sentimente, stări (bucurie, tristeţe, melancolie, frică, spaimă etc.). Referitor la această complexitate, experimentăm în continuare diferite alte probe în care subiectul este pus în situaţia să codifice, să transpună stimuli de naturi diferite (sonori, cromatici, gestuali propriu-zişi, tactili fără vizionare optică, olfactivi, gustativi) în imagini vizual-plastice liniare, formice sau cromatice. Deja suntem pe cale să structurăm probe de reprezentare plastică pentru sunete/fragmente muzicale, aranjamente cromatice (agresive, calme, vesele, triste, uşoare, grele) şi gesturi vizionate. Desigur, în ceea ce ne priveşte suntem conştienţi că abordarea acestor probleme este dificilă, complexă şi extrem de delicată întrucât expresia/expresivitatea implică, la nivel uman, numeroase structuri şi procese mintale. Dar, cu siguranţă, urmărirea cuantificării calităţilor structurale ale configuraţiilor de stimuli percepuţi şi transformaţi în gesturi linear-plastice în situaţii cât mai diferite, care să cuprindă un câmp cât mai larg de posibile relaţionări între lumea intrapsihică şi mediul fizic, social, cultural, între teritoriile numite exterocepţie, interocepţie, propriocepţie şi imaginile/reprezentările vizual-plastice, măreşte şansa cuantificării mai acurate a nivelului de expresivitate vizual-plastică. Credem că ar fi benefică şi o cercetare a expresivităţii vizual-plastice, în sensul manifestării cu precădere a anumitor calităţi structurale, şi în cazul bolnavilor psihici (Enăchescu 1977). De asemenea, benefică ar fi, mai ales pentru învăţământul artistic, iniţierea unor cercetări ale expresivităţii vizual-plastice prin prisma calităţilor structurale prezente în permanenţă şi chiar cu insistenţă în opera plastică a anumitor artişti sau curente, stiluri, şcoli. De asemenea, ar fi extrem de importante cercetări privind percepţia calităţilor structurale (conştientă, implicită) în condiţii de laborator strict controlate (perceperea lor în expunerea temporală strict controlată a unor stimuli vizuali, auditivi, tactili etc.). De

asemenea, cred că ar fi benefică şi plină de sugestii exploatarea rezultatelor din domeniul grafologiei, scrisul având la rândul lui valenţe gestuale.

Considerăm că şi iniţierea unor cercetări privind corelaţia dintre expresivitatea vizual-plastică şi empatie (cercetările existente se referă mai ales la expresivitatea scenică, literară şi la percepţia estetică în general) ar scoate în relief aspecte, situaţii surprinzătoare şi cu siguranţă benefice pentru stimularea, antrenarea, dezvoltarea expresivităţii vizual-plastice a elevilor şi studenţilor (mai ales a celor din învăţământul artistic). De asemenea, studii privind corelaţii între expresivitatea vizual-plastică şi inteligenţa emoţională etc. Toate aceste studii, cercetări pot fi benefice pentru învăţământ, pentru învăţământul artistic, pentru art – terapie etc.

11.4 MODALITATI DE EVALUARE A POTENTIALULUI CREATIV

Nevoia de creativitate, de rezolvări creative este cu atât mai mare cu cat problemele cu care ne confruntam azi sunt tot mai numeroase, mai complexe, mai dificile si mai presante. De asemenea exploatarea, valorificarea resurselor (potentelor) creative de care dispunem este cu atât mai imperioasă cu cat resursele externe cunoscute, existente sunt din ce în ce mai limitate. Ba mai mult, utilizarea judicioasă, ingenioasă şi ecologică a resurselor existente depinde în mare măsura de implicarea, activarea potentelor creative existente în indivizi, în colective de cercetare etc. Faptul că se consideră creativitatea ca fiind nu doar apanajul unor puţini indivizi (oameni de geniu), ci o însuşire caracteristică tuturor oamenilor, mai ales ca potenţialitate, este o idee şi o stare pozitivă insuficient exploatată în domeniul educaţiei. Mai ales într-o societate care se vrea democratică şi cu o economie de piaţă funcţională, unde tendinţa omului de a se actualiza pe sine, de a deveni ceea ce este potenţial (C. Rogers 1959, 1968) ar trebui încurajată, sprijinită, promovată pe toate căile. Această tendinţă de autoactualizare a sinelui exista în fiecare individ, poate fi îngropată sub diferite straturi de mecanisme psihice, poate fi opturată de mediul social (câmpurile de producţie culturală pot fi reactive – M. Csikszentwihalyi 1996, 1997), se poate

ascunde în spatele unor fațade elaborate de psihicul propriu sub presiunile spra-eului sau pur şi simplu din cauza ostilităţii politice (regim totalitar). Interesul pentru cercetarea diverselor aspecte, dimensiunii, fațate ale creativității este cu atât mai mare cu cat aceasta mina de aur (potențialul creative uman) este insuficient stimulata, dezvoltată, folosită de către societate. De aceea atât în procesul educațional cât şi în diverse sectoare de activitate, promovarea creativităţii prin diverse modalități presupune cunoaşterea potențialului creativ, a specificităţii acestuia în vederea elaborării strategiilor stimulative. Depistarea cât mai precoce a caratelor creativităţii şi a specificului acestuia a fost şi este o preocupare impulsionată de nevoia de succes (rezultate) garantat(e) (vezi selecțiile precoce în diferite sporturi, preocuparea pentru copii supradotați).

Deşi cercetarea pe teren a creativităţii se pare că debutează în 1869 prin F. Galton (1969), primele metode de evaluare a creativităţii sunt legate de abordarea psihometrică şi de numele psihologului I.P. Guilford (1959). De aceea înainte de a prezenta unele aspecte mai generale ale evaluării potențialului creativ precum şi ale evaluării creativităţii vizual-plastice vom aborda problema evaluării ca domeniu al psihologiei ştiinţifice.

Evaluarea este un domeniu, o acțiune, o apreciere, un calcul care se regăseşte în multe sectoare de activitate umană (ştiinţă, tehnică, economie, artă, politică etc.). A evalua ceva, înseamnă a determina, a stabili valoarea, numărul, cantitatea, locul într-o ierarhie, prețul. Evaluarea nu este specifica doar ştiinţelor economice, ştiinţelor naturii; ea se regăseşte ca domeniu de activitate, ca metodă şi în ştiinţele omului, deci şi în ştiinţele psihologice. Evaluarea ca domeniu al psihologiei ştiinţifice este în parte metodologică, în parte aplicativă. In psihologie evaluarea se ocupă cu explorarea, aprecierea şi măsurarea unor evenimente psihologice (Fernandez-Ballesterros, 1993). Evaluarea psihologica are drept scop să aprecieze individual în legătura cu una sau mai multe probleme specifice cum sunt: funcţiile intelectuale, trăsăturile de personalitate, aptitudinile speciale, problemele de sănătate, dificultățile de învăţare, comportarea şcolară, diverse variabile emoționale şi sociale etc. Ea a apărut o data cu testele de inteligență la începutul secolului XX (1905-Scala metrica a inteligenţei elaborate de Binet şi Simon; 1916-Scala Stanford-Binet, L.M. Terman multiplica coeficientul de inteligenta cu 100 si propune utilizarea abrevierii "IQ" pentru coeficientul obţinut astfel).

Evaluarea psihologică s-a dezvoltat pe măsură ce au fost elaborate testele de personalitate, educaţionale şi vocaţionale, din necesitatea de a se pune la punct proceduri statistice care să permită crearea, analizarea şi îmbunătăţirea testelor. Teoria si tehnologia instrumentelor propuse în acest scop au fost denumite "psihometrice", iar evaluarea bazată pe ele evaluare psihometrică. Această evaluare psihometrică reprezintă una dintre variantele evaluării psihologice tradiţionale.

Faptul că apariţia psihometriei este legata de utilizarea pe scară largă a testelor a făcut ca sintagmele "metoda testelor" şi "metoda psihometrică" să fie uneori folosite ca sinonime. In principal, psihometria ("arta de a impune operaţiilor spiritului măsura şi numărul" – Meuris, 1985) se ocupa cu analiza de itemi, cu studiul validităţii şi al fidelităţii şi cu etalonarea testelor. De obicei, prin scorurile obţinute la diverşi itemi care sunt grupaţi în diferite scale se cuantifică diferite trăsături (vom reveni cu detalii ceva mai încolo când vom aborda modelul trăsăturilor) psihice constituindu-se treptat un model al trăsăturilor. Pe lângă evaluarea psihometrică (analiza unor itemi, conturarea unor trăsături şi structurarea statistică a unor factori) s-a constituit treptat evaluarea comportamentală. Aceasta a apărut prin anii 1960, având ca obiectiv măsurarea directă a comportamentului subiecţilor. Evaluarea comportamentală încearcă să descopere ce fac indivizii, unde, când şi în ce circumstanţe. Baza pentru evaluarea şi predicţia comportamentului o formează, în această abordare, comportamentul motor şi verbal manifest; nu se mai fac inferenţe sau interpretări ale unor rezultate de teste. Noţiunea de „evaluare comportamentală" a devenit comună în cercetările legate de modificările de comportament şi în terapie la jumătatea deceniului al optulea al sec. XX, când se considera că abordarea comportamentală are rolul „de a identifica şi măsura unităţile de răspuns şi variabilele care le controlează (ce ţin de mediu sau de organism)în scopul înţelegerii şi al modificării comportamentului uman" (Silva, 1993).

Evaluarea comportamentală a încercat să se delimiteze de evaluarea psihometrică atât în privinţa scopului cât şi a metodelor utilizate. Ea şi-a fixat printre altele următoarele norme metodologice:

- principala metodă de măsurare este observarea comportamentului;
- chestionarele de personalitate sunt incapabile să descrie probabilitatea răspunsurilor sau variabilele care afectează aceste probabilităţi, deci ele vor fi abandonate;
- se va renunţa la testele tradiţionale, care evaluează trăsături psihice (cum sunt structurile mintale) şi la principiile lor psihometrice.

Aceste reguli nu au putut fi însă respectate, constatându-se mai multe tendinţe de apropiere a evaluării comportamentale de evaluarea psihometrică (s-au construit instrumente de evaluare a comportamentului utilizându-se tehnici statistice, s-au făcut studii asupra structurii factoriale a chestionarelor, s-a cercetat validitatea concurentă a măsurătorilor furnizate de observaţii sau interviuri – M.Albu, 1998).

La noi, critici serioase a formulat în legătură cu limitele psihometriei şi a testelor Vasile Pavelcu (1943 şi 1972) care se întreabă, retoric „oare…psihometria,

înţeleasă ca metodă statistică, nu este o metodă de investigaţie, ci numai un instrument, cu adevărat preţios, dar auxiliar, al altor metode, psihologice”?.

Atât evaluarea psihometrică cât şi cea comportamentală au avut tendinţa de a folosi instrumente specifice de măsurare (prima abundă de lucrari care vorbesc despre construcţia testelor, tehnicilor proiective, scalelor psihopatologice, testelor de inteligenţă, a doua cuprinde lucrari referitoare la observaţii, design experimental, chestionare de autoevaluare şi interviuri).

Metodele de evaluare comportamentală pot fi reduse la două (Silva,1993): abordarea nomotetică a trăsăturii şi abordarea ideografică a comportamentului. Prima are ca obiect de studiu trăsături sau sindroame, a doua are ca obiect de studiu un comportament specific; prima foloseşte instrumente pentru evaluarea deductivă a trăsăturilor şi sindroamelor pe când a doua utilizează procedee pentru evaluarea inductivă a comportamentului. Abordarea nomotetică stabileşte adecvanţa instrumentelor folosite pe baza modului în care variază scorurile lor între indivizi pe când abordarea ideografică stabileşte adecvenţa procedurilor ţinând cont de modul în care variază scorurile aceluiaşi individ. În abordarea nomotetică se caută legile generale sau ecuaţiile care se aplică tuturor persoanelor (se bazează pe „ideea falsă” că orice trăsătură este universal aplicabilă tuturor persoanelor); abordarea ideografică susţine că fiecărei persoane îi sunt specifice anumite determinante ale comportamentului şi pe acestea încearcă să le identifice.

Comparând cele două tipuri de evaluări care s-au cristalizat în două teorii – psihometrică şi comportamentală (mai ales cea ideografică), este de observat faptul că prima apreciază ca bun un instrument de măsură, dacă scorurile observate la o aceeaşi persoană, în două ocazii (într-un interval scurt de timp) nu diferă prea mult, în timp ce a doua nu consideră comportamentul în mod necesar stabil (ea susţine dependenţa de situaţie a comportamentului, luând în considerare interacţiunile).

Pentru că în abordarea creativităţii generale şi specifice şi mai ales în evaluarea potenţialului creativ şi deci în predicţia creativităţii sunt foarte importante relaţiile dintre trăsăturile generale/globale ale creativităţii/personalităţii şi cele specifice vom schiţa pe scurt câteva teorii ale personalităţii (operaţionalizate) şi impactul lor asupra evaluării psihometrice şi comportamentale a personalităţii/creativităţii. Şi asta pentru faptul că înţelegerea şi folosirea relaţiilor între general şi specific, între global şi individual au o relevanţă deosebită prin consecinţe in abordarea pragmatică (mai ales în educaţie) a creativităţii.

În mod firesc când se pune problema evaluării psihologice apare întrebarea – care trăsături este mai important să fie evaluate de către psihologi, educatori, cele specifice sau cele globale? Probabil că alegerea trebuie dictată de scopul examinării psihologice: pentru „explicare” sunt mai utile trăsăturile globale, în timp ce pentru „predicţie”, cele specifice (Lay,1997).

Micile sau marile deosebiri dintre teoriile referitoare la personalitate constau în esenţă în ponderea acordată factorilor interni (legaţi de persoană - trăsături, stare) şi celor externi (legaţi de situaţie) în declanşarea, menţinerea şi modificarea comportamentului (regăsim aceste aspecte şi în teoriile care încearcă să explice complexul fenomen al creativităţii).

Esenţializând problematica personalităţii în câmpul generat de întrebarea „de ce variază comportamentul intrapersonal şi cel interpersonal”, ni se relevă trei metode operaţionale:

- modelul trăsăturilor;:
- modelul situaționist;
- modelul interacționist.

Până în anii 1960-1970 teoriile şi cercetările referitoare la personalitate au fost dominate de modelul trăsăturilor(M.Albu, 1998). După acest model, comportamentul (C) este determinat de predispoziții latente stabile ale persoanei (P), numite trăsături. Deci C=f (P)

Ce sunt trăsăturile, cum au fost ele definite? Pentru unii autori trăsăturile (dimensiuni, dispoziții, caracteristici stabile) sunt o realitate obiectivă, ele existând sub formă de caracteristici, calități sau procese în persoane. Pentru G.W.Allport (1981) trăsătura este „o structură neuropsihică". Guilford consideră trăsătura ca pe o manieră durabilă în care o persoană diferă de altele. Trăsătura poate fi privită ca o dimensiune de-a lungul căreia indivizii ocupă poziții diferite, în funcție de tendințele pe care le au de a produce patterne consistente de gândire, simțire şi acțiune (Mc Crae, Costa, 1995). Mihai Golu (1993) menționează că o trăsătură este privită ca o mulțime de comportamente care tind să covarieze (să fie corelate) într-o manieră relativ constantă în decursul timpului, în grupe de indivizi şi în variate situații, în care individul se deosebeşte de alții. După alți autori, trăsăturile sunt constructe de personalitate create de psihologi, deci noțiuni abstracte, fără existență reală, care se manifestă prin diverşi „indicatori ai trăsăturii" (patterne de motive, atitudini, comportamente – Mc Crae, Costa, 1995). Trăsătura poate fi conceptualizată ca „o tendință relativ stabilă a individului de a percepe lumea într-un anumit mod şi/sau de a reacționa ori a se comporta într-o anumită manieră, cu o regularitate predictibilă" (M.Albu, 1998). În concluzie, trăsăturile sunt stabile în timp, considerate de la o situație la alta, sunt de durată lungă, au o cauză internă şi prezența lor poate fi constatată prin mai multe observații în situații variate şi permit predicția viitorului pe baza trecutului (M.Albu 1998). În acest sens şi trăsăturile specifice comportamentului creativ (ne referim la factorii cognitivi care circumscriu gândirea pe axa divergent – convergent: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, rezistența la închiderea prematură, capacitatea de abstractizare semantică dar şi la atitudini şi motive benefice creativității) dacă sunt consistente şi stabile pot avea o anumită valoare predictivă.

Revenind la modelul trăsăturilor trebuie să spunem că el oferă posibilitatea de a concentra într-un set limitat de trăsături, caracteristici afective, atitudinale şi comportamentale ale subiecților. Au fost elaborate modele cu o singură trăsătură şi modele cu mai multe trăsături. În primul caz trăsătura este un aspect specific al personalității şi îndeplineşte următoarele condiții: este prezentă la toate persoanele dar în grade diferite; este invariabilă intraindividual; joacă un rol important în determinarea comportamentului; poate fi măsurată cu precizie. În cazul modelelor cu mai multe trăsături, acestea presupun că există un număr redus de trăsături fundamentale, globale- factori de nivel înalt, superfactori, pe care încearcă să-i identifice prelucrând prin analiză factorială rezultatele unor chestionare, observații şi teste obiective referitoare la trăsături specifice. Se constată că modelul cu o singură trăsătură evaluează trăsături specifice pe când cele cu mai multe trăsături au un nivel de abstractizare mai înalt şi înceracă să identifice trăsături fundamentale, globale (modelul lui Eysenck bazat pe neuroticism, extraversiune şi psihoticism, teoria tipurilor de personalitate, modelul cuboid a lui Harrison Gough (1989), modelul Big Five). Fiecare trăsătură (specifică sau globală) este pusă în legătură cu un grup de

comportamente care servesc ca indicatori ai acesteia. Aprecierea gradului în care trăsătura este prezentă la fiecare persoană se face după o structură aditivă care are următoarele secvențe:

a. se evaluează unul sau mai multe din următoarele criterii:

- frecvența cu care apar comportamentele;
- varietatea situațiilor în care apar;
- intensitatea cu care se manifestă;
- durata lor.

b. se cumulează măsurile (scorurile)obținute.

c. pe baza valorii rezultate, se fac inferențe asupra măsurii trăsăturii. Pentru aceasta se aplică un algoritm specific instrumentului utilizat la evaluarea criteriilor sau se compară valoarea obținută pentru o persoană cu cele ale altor subiecți.

Cele mai folosite teste şi chestionare pentru strângerea datelor în cercetare cât şi în psihologia aplicabilă (clasificare, selecții, consultanța) au la bază modelul trăsăturilor. Trebuie menționat de asemenea că metodele matematice utilizate frecvent de psihologie (analiza factorială, teoria clasică a testelor, teoria răspunsului la itemi) pornesc de la ipoteza existenței unor variabile latente (corespunzătoare trăsăturilor) care sunt stabile în timp şi se manifestă prin intermediul variabilelor observate. Analiza factorială reduce o mulțime de variabile observate (scoruri de itemi, scale sau teste, rezultatele unor observații), corelate liniar între ele, la un număr mai mic de variabile necorelate (factorii extraşi). Factorii extraşi sunt concepte statistice şi ei reprezintă variabile latente care nu pot fi observate direct şi care au legătură de corelație liniară cu variabilele observate şi prelucrate.

<u>Modelul situaționist</u> care a început să se coaguleze pe la începutul secolului al XX-lea, a fost influențat de cercetările sociologice referitoare la rolul mediului (factorii geografici, socio-economici, profesionali, familiali, culturali, etc.). Amintim aici aportul etologiei (Uexküll şi noțiunea de Umwelt; 1921); aportul lui K.Lewin (1967) care prin topologia acțiunii a vizualizat situația ca sistem de forțe „motivatorii"; al fenomenologiei care arată că orice om gândeşte şi există nu în, ci prin mediul său uman; aportul lui M.Shérif care intuieşte că există un mod cultural de a percepe lucrurile (1936), a şcolii culturaliste etc.

Potrivit modelului situaționist, rolul principal în determinarea comportamentului (C) îl au factorii situaționali prezenți în fiecare situație (S):

C= f (S)

Modelul situaționist neagă sau diminuează considerabil rolul caracteristicilor personale, al factorilor intrapsihici şi al antecedentelor personale asupra comportamentului. Adepții modelului situaționist au crezut că relația persoană-mediu poate fi reprodusă prin diverse experimente în laborator şi că variabilele independente şi cele dependente pot fi identificate şi operaționalizate clar în factori cauzali şi efecte. Reprezentanții acestui curent nu au creat metode noi de colectare sau prelucrare a datelor. Metoda statistică cea mai frecvent aplicată a fost analiza de varianță.

Modelul interacționist s-a dezvoltat după anul 1960 deşi bazele lui teoretice au fost puse între anii 1920-1930. Acest model recunoaşte atât influența mediului cât şi a factorilor personali în determinarea comportamentului. Comportamentul este deci rezultatul unei interacțiuni continue între mecanismele psihologice şi factorii de mediu

C= f (P,S)

În cadrul teoriilor interacționiste (care susțin că lumea este constituită de un ansamblu de interacțiuni construite) putem identifica următoarele moduri de interacțiune între persoană şi situații (Albu M. 1998):

a. interacțiune statică: trăsăturile personale şi caracteristicile mediului rămân relativ neschimbate o perioadă mai îndelungată;

b. persoana alege situația: persoana caută mediul care convine cel mai mult caracteristicilor proprii şi ocolesc sau părăsesc situațiile care nu le satisfac;

c. situația alege persoana: unele situații sunt accesibile numai anumitor persoane;

d. persoana transformă situația: se presupune că persoana şi-a formulat un scop şi acționează pentru a-l realiza modoficând situația;

e. situația transformă persoana: persoana îşi adaptează comportamentul la cerințele situației, iar dacă este confruntată repetat cu aceleaşi constrângeri, îşi modifică propriile caracteristici;

f. persoana şi situația tranzacționează între ele: persoana schimbă unele caracteristici ale mediului pentru a-l face convenabil trăsăturilor sale, şi în acelaşi timp îşi schimbă unele caracteristici (comportamente, acțiuni, scopuri, gânduri, sentimente, motive) pentru a se adapta situației.

Chiar şi această operaționalizare a posibilelor interacțiuni dintre persoană şi mediu (situație) este suficientă pentru a sublinia complexitatea câmpului de interacțiuni dintre cele două entități din care rezultă, emerge comportamentul. Dacă la început se punea accentul pe interacțiunea reciprocă, dinamică şi continuă dintre individ şi mediu, modelele moderne ale interacționismului se ocupă cu interacțiunea dintre acțiuni şi scopuri, dintre emoție şi cogniție, dintre factorii bilogici şi cei sociali, arătând un interes deosebit studiului adaptării şi al copingului la stres (Miclea 1997).

Adepții acestui model au înlocuit chestionarele obişnuite cu chestionarele de tip S-R (situație-răspuns) în care răspunsurile şi situațiile sunt luate în consierare simultan. Dacă în spiritul modelului traăsăturilor latente, pe baza teoriei clasice a testelor erau măsurate persoanele, pe baza teoriei stărilor şi a trăsăturilor care emană din modelul interacționist, sunt măsurate persoanele în situații.

Să vedem, pe scurt, în ce constă teoria stărilor şi trăsăturilor latente, care are la bază modelul interacționist. Evaluarea psihologică explică şi descrie în ultimă instanță stabilitatea şi schimbarea comportamentului uman. Orice atribut psihologic poate fi analizat din cel puțin două perspective: al diferentelor interindividuale (psihologia

diferentiala) sau al diferențelor intraindividuale (schimbările care au loc în fiecare individ – psihologia generală, psihologia socială şi psihologia dezvoltării).

Teoria stărilor şi a trăsăturilor admite pentru atributele psihologice existența atât a deosebirilor dintre indivizi (stabilite in timp) cat si a schimbarilor intraindividuale. După această teorie fiecare atribut psihologic observat este afectat (modificat) într-un anume grad de:

- caracteristici ale individului;
- caracteristici ale situației şi/sau ale influențelor care interacționează;
- eroarea de măsură.

De aici reiese că rezultatul măsurării unei variabile observate se descompune în:

a. o componentă care nu depinde de situație şi/sau de efectele interacțiunilor (denumită trăsătură);

b. o componentă care depinde de situație şi/sau de interacțiuni (suma componentelor a şi b este denumită stare);

c. o eroare de măsură (Albu M.1998).

Existența componentei b are implicații importante asupra evaluării psihologice, pentru faptul că, construirea şi folosirea instrumentelor de măsură impune să se cunoască nu numai fidelitatea acestora ci şi cât de mult măsoară acestea caracteristici stabile ale persoanelor şi cât de mult aceste instrumente sunt afectate de situația în carese face măsurarea.Această teorie încearcă să răspundă la întrebările: cum putem afla dacă în răspunsurile date de un subiect la un chestionar care măsoară o trăsătură de personalitate intervin sau nu efectele situației de măsurare? Dacă există efecte ale situației, ce relație există între scorul obținut la scală şi trăsătura măsurată? Ce relație există între stări şi trăsături? Răspunsul este dat de modelul matematic al teoriei stărilor şi al trăsăturilor latente, care exprimă următoarea idee de bază: atributele manifeste (variabilele observate) au următoarele componente:

- o componentă eroare;
- o componentă stare latentă care constă din:
  - componentă trăsătură latentă;
  - un reziduu care depinde de situația prezentă cu ocazia măsurării şi/sau de interacțiunile dintre persoană şi situație.

Această teorie utilizează trei coeficienți: coeficientul de fidelitate, coeficientul de consistență şi coeficientul de specificitate a ocaziei. Coeficientul de fidelitate este egal cu suma celorlalți doi coeficienți (Albu M.1998 pag.127-128). De aici putem trage concluzia că un instrument de măsură este precis, dacă valorile înregistrate de el (scorurile observate) surprind atât trăsătura psihică a persoanei, cât şi influența situației de măsurare asupra acesteia. Dacă o variabilă observată este puternic influențată de situație şi dacă trăsătura persoanei considerate are doar o mica importanta, atunci coeficientul de specificitate a ocaziei va fi mare şi coeficientul de consistență va fi mic. În schimb, un coeficient de consistență mare şi un coeficient de specificitate a ocaziei mic arată că variabila observată este influențată în principal de caracteristicile individului şi că situația şi/sau interacțiunea persoanei cu situația nu

are importanță prea mare (Albu M.1998). Faptul că, comportamentul persoanei este influențat/determinat de caracteristicile sale (trăsături) şi de situația în care se află şi de interacțiunea dintre persoană şi situația respectivă are relevanță atât la nivel teoretic cât şi concret, faptic chiar şi în domeniul artistic atât de exagerat "blamat" ca subiectiv, personalizat de către mulți psihologi care abordează creativitatea. Vom schița, pe scurt, patru exemple în care importanța situației sau a personalității (trăsăturilor specifice) precum şi a relaționării lor (slabe sau puternice) influențează elaborarea operei plastice. Cele patru exemple se referă la impresionism (Monet), Picasso (Guernica), Kandinsky (pictura abstractă) şi suprarealism (Dalli). În primele două cazuri (Monet şi Picasso) importanța situației şi a relaționării ei cu artistul este mare: la impresionişti importanța situației, a relaționării motivului pictat (catedrală, peisaj) cu lumina şi momentul zilei (dimineața, la prânz, seara);la Picasso, în cazul lucrării Guernica, relaționarea artistului cu evenimentul concret, situațional-bombardarea atroce a localității Guernica. În celelalte cazuri (Kandinsky şi surealism) creşte importanța trăsăturilor latente (interoare): la Kandinsky este expres formulată ca "necesitate interioară" exprimarea de sine, a interiorității prin intermediul limbajului plastic; la surealişti, lumea interioară cu elaborările ei necenzurate, sub forma dicteului psihic, de fapt a experiențelor onirice invadează operele plastice picturale.

După această scurtă incursiune în problemele teoretice ale evaluării psihologice, în care se încadrează şi problema evaluării potențialului creativ vom aborda unele aspecte ale evaluării creativității generale şi specifice.

Se poate vorbi despre creativitate în contextul celor patru direcții de abordare a complexității acesteia, care s-au conturat tot mai pregnant:

a. studiul contextului social, ca generator şi receptor al expresivității creative;

b. studiul performanțelor, al caracteristicilor care asigură produsului recunoaşterea calității de originalitate;

c. studiul proceselor mintale implicate în creație;

d. studiul personalității, definită ca un "cluster", care determină comportamentul creativ şi un anumit tip de performanță.

În abordările diferențiale ale creativității, în contextul tematic schițat mai sus, se regăsesc cel mai frecvent două criterii:

- primul criteriu este reprezentat de procesele psihice asociate unei performanțe (Guilford, 1950; Roşca Zorgo, 1972; Stoica, 1983, Torrance 1989);

- al doilea criteriu este reprezentat de modalitatea de structurare a trăsăturilor de personalitate (Barron, 1989, Roco, 1993; Popescu-Neveanu, 1971; Maslow 1986).

Astfel că evaluarea potențialului creativ se face măsurând (cuantificând) nivelul performanței creative prin intermediul unor variabile (fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, Guiford, 1950); la acestea Torrance (1992) adaugă rezistența la închiderea prematură şi capacitatea de abstractizare semantică sau pe baza chestionarelor sau inventarelor de personalitate.

Unii autori (Munteanu A. 1994) consideră că în depistarea potențialului creativ, a comportamentului creativ este necesar să facem distincție între predictorii creativității şi metodele ei de psihodiagnostic (adică între mijloacele nespecifice şi cele specifice de identificare). Printre predictorii creativității autoarea menționată mai sus menționează:

- randamentul şcolar global;
- notele obținute la materia preferată;
- activități în afara programei (cercuri, concursuri, activități de timp liber);

De asemenea, după E.P.Torrance, se recomandă urmărirea unor conduite ca:

- capacitatea de a-şi ocupa timpul într-un mod atractiv;
- preferință pentru o vestimentație deosebită;
- tentația de a depăşi prin preocupări suplimentare sarcinile strict şcolare;
- posibilitatea de a se amuza ingenios cu lucruri simple;
- inflația de întrebări „de ce" şi „cum";
- plăcerea de a organiza jocuri;
- înclinația de a relata despre descoperirile sale;
- găsirea unor utilizări neobişnuite pentru jucăriile şi obiectele sale;
- curajul de a încerca ceva nou;
- tendința de a desena în timp ce profesorul îşi predă lecția;
- capacitatea de a-şi fructifica simțurile cât mai profund.

Aceşti indicatori au un caracter nespecific, extrinsec, deci ei nu oferă decât aproximări cu privire la profilul creativ al tânărului (elevului). De aceea se apelează pentru conturarea profilului creativ (temperamentului creativ) al subiectului la condiții/situații experimentale, de laborator unde se pot folosi metode diversificate.

Referitor la randamentul şcolar foarte mulți autori străini şi români, au aprecieri critice, în sensul că acesta este un criteriu defectuos, lacunar de diagnostic.

D.W.Taylor a găsit o corelație doar de 0,26-0,35 între notele claselor terminale de colegiu şi creativitate. Torrance se interesează de corelația dintre notele şcolare la diferitele obiecte şi creativitate, găsind, de exemplu o corelație între matematică şi creativitate de numai 0,28 în timp ce între literatură şi creativitate indicele creşte la 0,48. Ana Stoica (1983) găseşte o corelație de 0,40 pentru 11-12 ani şi de 0,41 pentru 14-15 ani dintre randamentul şcolar şi creativitate; în schimb găseşte o corelație de 0,50 şi respectiv 0,49 (pentru vârstele de 11-12 şi 14-15 ani) între randamentul şcolar şi fluiditate, lucru explicabil prin caracterul preponderent verbal al învățămantului. Munteanu Anca (1994) în urma unui experiment, a găsit o serie de corelații între randamentul şcolar şi inteligență (gândire convergentă), randamentul şcolar şi gândire divergentă şi potențialul creativ, corelații prezentate în tabelul de mai jos:

Eşantion	Primul termen al corelaţiei (x)	Al doilea termen al corelaţiei (y)	Coeficient de corelaţie (r)
E.N	R.Şc.	GC	0,50
		GD	0,33
		PC	0,42
ES1	R.Şc.	GC	0,41
ES2	R.Şc.	PC	0,03

În cazul eşantionului neselecţionat (E.N.) se observă o corelaţie mai mare (0,50) între randamentul şcolar şi gândirea convergentă (GC) ceea ce arată că învăţământul actual (inclusiv cel românesc) este mai dependent de inteligenţa tradiţională, cum califică autoarea citată gândirea convergentă (GC). În cazul eşantionului ES2 (care reuneşte cei mai buni subiecţi după inteligenţă) când gândirea convergentă nu mai contează, corelaţia dintre creativitate (PC) şi randamentul şcolar este puternic nesemnificativă (r=0,03). În cazul ES1 au fost aleşi subiecţii cu gândire convergentă mare dar gândire divergentă modestă, prima (GC) corelează semnificativ cu randamentul şcolar (r=0,41).

Analizând evoluţia comparativă a randamentului şcolar pe eşantionul ES2 (cei mai buni subiecţi după inteligenţă) şi pe eşantionul ES3 (cei mai buni elevi din punct de vedere al creativităţii), Munteanu A. găseşte că valorile medii ale distribuţiei se plasează cu predilecţie în jurul notelor de 8-9 (56,25% din subiecţii vizaţi) şi respectiv de 9-10 (31,25% din acelaşi ES2) faţă de ES3 unde gravitează mai ales în jurul notelor de 7-8 (37,20%)şi respectiv 8-9 (34,88%). Concluzia este că şansele de a obţine un randament şcolar superior sunt favorabile, în special, pentru cei care excelează prin inteligenţă, faţă de cei care se detaşează prin creativitate. Discrepanţele sunt mai evidente între randamentul şcolar şi creativitate (subiectul A.M. plasat pe primul loc în ceea ce priveşte potenţialul creativ şi gândire divergentă are şi media anuală la şcoală de numai 7,10 în timp ce B.R. cu media anuală 9,87 ocupă locul opt la potenţialul creativ şi nouă la gândire divergentă).

Munteanu A. (1994), analizând notele obţinute la materia preferată, găseşte următoarele corelaţii ale acestora cu gândirea convergentă (GC), gândirea divergentă (GD)şi potenţialul creativ (PC) în cadrul celor patru eşantioane (E.N.-neselecţionat; ES1selecţionat după gândire divergentă; ES2 selecţionat după gândire convergentă şi ES3 selecţionat după potenţialul creativ):

Eşantion	Primul termen al corelaţiei (x)	Al doilea termen al corelaţiei (y)	Coeficientul de corelaţie (r)
E.N.	O.Pr.	GC	0,52
		GD	0,42
		PC	0,44
ES1	O.Pr.	GC	0,81

		GD PC	0,41 0,47
ES2	O.Pr.	GC GD PC	0,01 0,34 0,37
ES3	O.Pr.	GC GD PC	0,57 0,41 0,47

Autoarea conchide după analiza configurației din tabelul de mai sus că obiectul preferat, deşi aproximează cu mai multă fidelitate creativitatea şi inteligența elevului, comparativ cu randamentul şcolar global (probabil şi datorită implicării inerente a segmentului motivațional şi atitudinal al personalității în cazul obiectului preferat), reiese din nou privilegiul de care se bucură inteligența față de creativitate în învățământul actual.

Munteanu A (1994) susține, asemănător cu Roşca A. (1981) că activitățile din afara programei sunt mai edificatoare pentru creativitate comparativ cu inteligența, constituind un criteriu prețios şi la îndemâna oricărui cadru didactic.

Desigur toți aceşti predicatori prezentați pe scurt (media anuală, media la obiectul preferat, activitățile extraşcolare, unele conduite ale elevului menționate de Torrance) nu potoferi decât aproximări cu privire la profilul creativ al elevului. De aceea subiectul, fie el copil sau matur, trebuie să fie plasat în condiții experimentale, de laborator unde se poate utiliza un registru diversificat de metode pentru a putea circumscrie o imagine mai complexă, mai obiectivă şi mai subtilă despre virtuțile creative.

Metodele de evaluare a potențialului creativ sunt numeroase (în special testele), unele cu aplicabilitate universală, altele folosite cu precădere pentru identificarea creativității copilului, altele pentru investigarea adultului cu performanțe creatoare certe, etc.

Metodele cele mai frecvent invocate în psihodiagnoza creativității sunt:

- Analiza produselor activității; metodă ce foloseşte mai multe instrumente (de exemplu chestionarul Minnesota care inventariază numai activitățile desfăşurate din inițiativă personală; scalele de evaluare Holland cu variante pentru a investiga creativitatea artistică şi creativitatea ştiințiifică);

- Studiu de caz;
- Metoda aprecierii (interevaluării şi autoaprecierii, eutoevaluării);
- Metoda testelor (ocupă un loc privilegiat printre instrumentele de psihodiagnoză a creativităţii).

Problema metodelor de evaluare a creativităţii fiind foarte stufoasă ne vom referi doar la unele din ele nu înainte însă de a prezenta două clarificări a testelor de creativitate prima făcută pornind de la autori a doua pornind de la diferite criterii (factorul testal, sarcină, modalităţi verbale/nonverbale etc.).

Teste de creativitate (după Şchiopu Ursula 1992):

Autor	Testul ca atare, material şi manipularea cerută	Destinaţia ca vârstă	Observaţii
1	2	3	4
E.G. Andrews	Jucării, jocuri deconstrucţii (exprimări verbale)	2-6 ani	
G.şi M. Mavroidis	Jocuri de construcţii, jocuri cu subiect – rol şi povestiri	Preşcolari	
M.C. Hurting şi Colab.	Jocuri diferite de construcţii. Dificultăţi crescânde	Preşcolari	
V.B. Grippen	7 grupaje de itemi ce solicită jucării şi jocuri cu povestiri imaginate	Preşcolari Şcolari	
J.H. McPherson (E.Verza)	Povestiri după imagini gradate în complexitate. Eventual finaluri diferite (solicitate)	Puberi Adolescenţi	
J.C. Flanagon	Tipuri de probleme. Se cere alcătuirea de rezolvări inedite	Puberi Adolescenţi	
P.E. Vernon	4 tablouri – imagini. Se cere pentru fiecare alcătuiri de povestiri. La şcolarii mici una, la cei mai mari două, trei	Puberi Adolescenţi	
J.P. Guilford şi colab. Divergent thinking (1954) se folosesc şi părţi separate	-Elaborări de cuvinte cu sufixe date (cât mai multe) -semnalări de utilizări neobişnuite la obiecte obişnuite -enumerări de consecinţe posibile la situaţii obişnuite şi bizare -elaborări de sinonime, figuri de stil -combinări de propoziţii,	Puberi Adolescenţi Studenţi Adulţi	Este test de gândire divergentă, cu timp ce e dat

	-solicitări de titluri de imagini date		
J.W. Getzels P.W. Jackson Se folosesc şi secvenţe separate	-se cer definiţii la cuvinte-stimuli -semnalări de utilizări neobişnuite la obiecte obişnuite -perceperea unor forme simple încorporate în unele complexe -solicitarea de finaluri la fabule (finaluri umoristice, moralizatoare şi triste) -elaborarea de probleme	Adolescenţi Studenţi Adulti	Influenţat de Guilford şi Cattell
S.A. Mendrick Remate Association Test	- se dau cuvinte de complexitate diferită şi se solicită diferite feluri de asociaţii verbale; are şi dimensiuni proiective.	Puberi Adolescenţi Studenţi Adulţi	1964
E.P.. Torrance şi Colab. Bateria Minnesota	*Teste nonverbale-răspunsuri nonverbale: -completări şi construiri de figuri -completări de cercuri şi pătrate (date egale ca start), de făcut desene din linii (drepte şi curbe) plus baline de diferite mărimi şi culori *Itemi nonverbali-solicitări de răspunsuri verbale: -cât mai multe întrebări cu privire la obiecte imagini-evocări de cauze şi consecinţe posibile, legate de conţinutul lor -modificări de jucării spre a le face atractive -evocări de utilizări neobişnuite la obiecte obişnuite *Itemi verbali – răspunsuri verbale: -consecinţe pentru situaţii imposibile (varianta A şi B) -enumerări de activităţi cât mai obişnuite de autoservire -povestiri imaginate (formele A şi B) -imagini – formulări de titluri cât mai multe şi mai	Puberi Adolescenţi Studenţi Adulţi	Se folosesc părţi separate; este o baterie foarte folosită; influenţe ale lui Guilford

	interesante chenk list.		
M.A. Wallach N.Kogan	*Probe (itemi) verbale -enumerarea de cât mai multe obiecte rotunde, care nu fac zgomot, pătrate care se mişcă pe roți -similitudini între perechi de cuvinte date, tipuri de similitudini ce se dau *Itemi nonverbali-răspunsuri verbale -interpretări de figuri (9) -interpretări de tot felul de linii (9)	Puberi Adolescenți Studenți Adulți	Este mai pregnant de creativitate; se foloseşte individual, cu timp liber şi într-o atmosferă ludică, destinsă
F.R. Heindrichson	Itemi verbali – - se solicită compoziții cu titluri sugerate Itemi nonverbali - se solicită desene diferite	Adolescenți Studenți Adulți	Conține elemente proiective în dominația tematică şi în finaluri
E.A: Kirkpatrick	-pete de cerneală – se solicită relevări perceptive şi povestiri compuse; sugerate de planşe; are elemente proiective	Tineret Studenți Adulți	Cotație de originalitate bună
F. Barron	- 10 planşe cu pete de cerneală necolorate se solicită câte un răspuns de planşă (are elemente proiective)	Tineret Adulți	Cotație de originalitate bună
F. Barron Test de creativitate (1963)	- se dau cuvinte diferite; se solicită alcătuiri de povestiri. Interesează tematica, finalurile şi numărul scenariilor compuse	Tineret Adulți	Creație literară
F.Barron Welsch (1952)	-se dau figuri perechi oarecum asemănătoare; se solicită preferințe. Figurile sunt cotate de experți ca inspirate sau banale. Preferințele subiecților se decodifică proiectiv	Tineri Adulți	Testează gustul artistic
Selier	*Itemi nonverbali, răspunsuri nonverbale -se dau figuri, cercuri, dreptunghiuri de completat şi de transformat în imagini independente sau integrate prin linii, cercuri	Tineri Adulți	Conține elemente proiective

	*Itemi nonverbali, răspunsuri verbale -se dau imagini, schițe ambiguu, se solicită cât mai multe răspunsuri, titluri originale şi interesante *Itemi verbali, răspunsuri verbale -se dau trei cuvinte şi se solicită cât mai multe asociații verbale la fiecare		
I. Barcoszi şi colab.	*Probe nonverbale – răspunsuri nonverbale şi verbale -se dau labirinte (tip Portens) de dificultăți crescânde, cu grade de dificultate şi complexitate implicate în încrucişările de trasee şi cu capcane de trasee prelungite în continuare. *Itemi verbali – solicitări nonverbale -se solicită producerea de figuri cât mai numeroase şi mai originale	Tineri Adulți	
Testul proiectelor D.P.T	Test verbal – solicitări nonverbale -se solicită proiecte şcolare (pedagogice) din domeniul sanitar, din cel urbanistic, etc.	Studenți Adulți	
K. Yammamoto	Itemi verbali – răspunsuri verbale -se solicită povestiri despre oameni şi animale neobişnuite -se dau episoade contorsionate din istoria omenirii şi se solicită consecințele pe care le-ar fi produs	Studenți Adulți	Este test dominat de creativitate literară
Fodor	*Itemi nonverbali – răspunsuri verbale -se dau labirinte cu dificultăți crescânde la încrucişările de trasee -se solicită producerea de figuri	Elevi Studenți Adulți	Testul are şi dimensiuni de creativitate literară

	*Itemi verbali – răspunsuri verbale -se solicită decodificări de metafore şi producerea de metafore complementare		
M. Gîrboveanu A.Onofrei Probă generativ metaforică	-12 termeni.Se solicită să se elaboreze la fiecare cât mai multe comparații, cât mai multe metafore -elaborarea de compuneri cu titluri banale (creion, stele) -elaborarea de cât mai multe întrebări – probleme cu privire la „joc”, „piatră”, „aer”, „stele”, „frunze”, „ocean” -cât mai multe probleme ce-i preocupă, descoperiri, invenții	Elevi Studenți adulți	Testul are dimensiuni creative literare
N. şi I. Mitrofan	Itemi verbali – răspunsuri verbale -se solicită definiții corecte şi figurate -se solicită evaluări de exprimări poetice, prezentări de metafore -se solicită valorizări de expresii literare, reconstituiri de texte ce conțin cuvinte amalgamate	Tineret Studenți Adulți	Conține dimensiuni creative literare

O altă clasificare a testelor evidențiază în schimb aspectul operațional, al sarcinii de realizat etc. Deşi este o clasificare fragmentară, ramificată şi are aspectul unor permutări cu un număr de piese stabile scoate totuşi la suprafață unele aspecte structurale şi tehnice.

Astfel, **după criteriul factorului operațional testat,** se disting:

1. teste pentru factorii fluidității:

a. pentru fluiditatea verbală: alcătuirea unor cuvinte din litere sau combinații de litere;

b. pentru fluiditatea ideațională: se cere să se dea răspunsuri cu sens, formate din mai multe cuvinte (de exemplu să enumere obiecte rotunde, dure, pătrate, mai mici decât o minge de ping pong, albastre etc.);

c. pentru fluiditatea asociativă: se dă un cuvânt şi se cer subiectului sinonimele sau un text în care cuvântul trebuie completat;

d. pentru fluiditatea vizual-plastică: se cere subiectului să deseneze/picteze/modeleze cât mai multe forme rotunde, triunghiulare, cilindrice, ramificate etc.

2. teste pentru flexibilitate:

a. pentru flexibilitate spontană: într-un timp determinat (10 minute), subiecții să indice cât mai multe posibilități de întrebuințare a unui obiect (cărămidă, cutie de carton, lingură etc.);

b. pentru flexibilitatea adaptativă: din bețe de chibrit alăturate se formează pătrate sau triunghiuri. Subiectului i se cere să înlăture un număr de bețe, indicându-i-se câte figuri să păstreze, având totodată obligația să nu lase bețe suplimentare;

c. pentru flexibilitatea vizual-plastică: într-un timp determinat i se cere subiectului, intervenind asupra unor cartofi reali (sau desenați) cu diferite instrumente şi materiale, să-i transforme în obiecte total diferite (vezi Capitolul 5.5).

3. teste pentru sensibilitatea față de probleme:

Se cere subiectului să descopere defectele unor obiecte de consum, să prezică complicațiile posibile în manuiera unor obiecte familiare, să indice deficiențele unui plan de acțiune. Se măsoară rapiditatea cu care subiecții sesizează greşelile, inadvertențele, contradicțiile. Adaptat pentru domeniul vizual-plastic (se cere subiectului să sesizeze/descopere deficiențele compoziționale existente într-un afiş, copertă de carte, ambalaj etc.).

4. teste pentru originalitate:

Se dă subiectului o fabulă şi i se cere s-o titreze; sau se cere să indice cât mai multe întrebuințări neobişnuite ale unui obiect. Adaptat pentru domeniul vizual-plastic: se cere subiectului, într-un timp determinat, să facă cât mai multe variante de imagini – schițe pornind mereu de la aceleaşi 3-5 elemente plastice date cărora să le pună şi un titlu (de exemplu: formă de frunză, pată roşie, linie, cruce greacă – vezi capitolul 5.5.).

5. teste pentru redefinire:

Se cere subiectului să selecteze răspunsul corect la întrebări de tipul: ce obiect poate fi folosit pentru aprinderea focului? A. O sfoară; b. O căpățână de varză; c. un ceas de buzunar; d. un peşte; e. Un ac.

După criteriul sarcinii de realizat:

1. Testul asemănător – scrie, în timpul dat (30'), cât mai multe asemănări între diferitele perechi de cuvinte ca: tristețe / căciulă, femeie/găleată, etc.

2. Testul claselor – enumeră, în timpul dat (25'), cât mai multe elemente albe, albastre, galbene etc.
3. Testul clasificărilor – clasifică, în timpul dat (15'), după cât mai multe criterii, elementele unor serii de cifre, litere, forme, etc.
4. Testul completărilor – construieşte, în timpul dat (30'), trei finaluri diferite (exemplu: umorist, moralist, trist) pentru fiecare povestire dată.
5. Testul consecinţelor – enumeră, în timpul dat (25'), cât mai multe consecinţe ale unei situaţii imaginare, ca de exemplu: ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar fi orbi?
6. Testul construirii de propoziţii- alcătuieşte în timpul dat (8'), cât mai multe propoziţii compuse din patru cuvinte ale căror iniţiale sunt…
7. Testul de desen abstract – reprezintă în timpul dat (30') diferite cuvinte, expresii ca de exemplu: bătrâneţe, puncte de vedere, prin cât mai multe desene.
8. Testul figural – desenează, în timpul dat (30') cât mai multe figuri pornind de la uncerc (triunghi etc.)-
9. Testul soluţiilor – în timpul dat (25') dă cât mai multe soluţii la următoarea situaţie (exemplu: ce s-ar putea face pentru ca oamenii să nu mai arunce biletele de autobuz pe stradă?).
10. Testul titlurilor – în timpul dat (30') dă cât mai multe titluri pentru o poveste, poezie, caricatură etc.
11. Testul utilizărilor – enumeră, în timpul dat (25') cât mai multe utilizări pentru o serie de obiecte (cărămidă, cui, cleşte etc.).

Testele de creativitate existente mai pot fi clasificate şi în alte categorii:

a. **Teste neverbale de creativitate** (modelul Torrance). Se dă subiecţilor un cerc sau un oval şi li se cere să-l încadreze într-un ansamblu cât mai original şi să se dea compoziţiilor realizate un titlu. Testul mai cuprinde linii de diferite forme din care trebuie să se realizeze o compoziţie reprezentând un obiect sau o fiinţă. Într-o a treia parte a testului sunt date două linii paralele în 35 de casete şi se cere subiecţilor să le folosească în construcţii cât mai diferite. (Vom reveni cu o analiză mai detaliată, ceva mai încolo, a testului Torrance de gândire creativă, forma figurală).

b. **Teste „figuri ascunse"** – din bateria lui Cattel: se dă subiecţilor o foaie de hârtie cu figuri imprimate. Pe aceeaşi pagină cu patru figuri complexe, sunt imprimate şi 18 figuri geometrice simple; subiectul trebuie să identifice figurile simple şi figurile complexe în care ele au fost „ascunse". Proba are implicaţii perceptuale şi de perspicacitate.

c. **Teste de asociații de cuvinte** – solicită subiectul să răspundă, într-un timp limitat, la cuvântul stimul, cu cât mai multe cuvinte şi variații, asociații de cuvinte, sau să dea cât mai multe şi diferite definiții unor cuvinte cunoscute. Prin astfel de probe se cotează: fluența (numărul total al cuvintelor), flexibilitatea (în funcție de deosebirile dintre categoriile cărora aceste cuvinte le aparțin), originalitatea asocierii sau definirii (determinată pe baza răspunsului).

d. **Formarea unui număr cât mai mare de cuvinte dintr-o silabă dată** – (con, pa, sa, etc). Cu o asemenea probă se cotează fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea.

e. **Testul complex de flexibilitate** – (elaborat de Guilford). Testul este compus din 7 subteste:

- test de cuvinte;
- test de relații de cuvinte;
- formarea unor propoziții din elemente limitate (exemplu: scrieți o propoziție din patru cuvinte, cu condiția ca fiecare cuvânt să înceapă cu una din literele: c.g.o.a);
- utilizarea cuvintelor cu sens apropiat (exemplu: câte cuvinte au aproape acelaşi înțeles ca şi cuvântul „nou"?);
- test de consecințe;
- test privind utilizarea neobişnuită a unor obiecte;
- test de utilizare adecvată a unui obiect într-o operație dată (exemplu: care din următoarele obiecte este cel mai potrivit pentru a tăia o bucată de brânză: şiret de gheață, sticlă de termos, chitară, ciocan, ceas de mână_);

f. **Teste de determinare a consecințelor (de imaginație)-** pa baza unor date tehnice sau istorice. Se cer subiectului răspunsuri la întrebări de genul: ce s-ar fi întâmplat dacă maşina cu abur ar fi fost inventată cu 50 de ani mai târziu? Aceste teste presupun pe lângă imaginație anticipativă, cunoştințe complexe, capacitate de sinteză, sesizarea multiplelor interacțiuni dintre evenimente, procese şi gândire divergentă.

g. **Test de îmbunătățire a unui produs** – constă dintr-un desen/proiect de jucărie (la Torrance) care este dat subiecților, cerându-li-se să introducă elemente noi pentru a face ca jucăria să fie cât mai atractivă şi să poată avea cât mai multe întrebuințări. Testul implică imaginație şi ingeniozitate.

h. **Testul de completarea unei povestiri** – Se dă subiecților o povestire cu o întâmplare oarecare, dar care nu are final. Li se cere să completeze cu un final cât mai original. Se cotează originalitatea răspunsului. Cotarea se face pe mai multe

criterii: răspuns adecvat, răspuns în concordanță cu restul povestirii, răspuns original.

i. **Test gândire productivă (de determinare a consecințelor, elaborat de Torrance):** constă în enunțarea unei situații improbabile, cerându-li-se subiecților să-şi imagineze ce s-ar întâmpla în acest caz. Exemple: ce s-ar întâmpla în cazul scăderii nivelului mării în mod neobservabil, până ce apa va dispărea complet? Ce s-ar întâmpla în cazul apariției unei ceți dese care i-ar împiedica pe oameni să vadă mai sus de genunchi; care vor fi consecințele? Se testează originalitatea. Adaptat domeniului vizual plastic: ce s-ar întâmpla cu pătratele, triunghiurile şi cercurile dacă s-ar rostogoli un an de zile? Dar dacă ar cădea de la etajul zece sau ar mânca lămâie fără zahăr?(vezi capitolul 5.5).

j. **Test de elaborare a unei probleme**; se dau subiectului o serie de elemente de problemă cuprinzând diverse situații şi cifre (cumpărarea unei case, costul ei, disponibilul de bani ai cumpărătorului, etc.) şi i se cere să elaboreze cât mai multe probleme folosindu-se de cifrele şi datele situaționale date. Se cotează productivitatea, producția divergentă, originalitatea. Adaptat domeniului vizual-plastic: se dau subiectului o serie de elemente (spațiu interior, uşi, ferestre, diverse materiale, accesorii etc.) şi i se cere să elaboreze cât mai multe probleme folosindu-se de aceste date.

k. **Test de gândire divergentă** – (utilizarea neobişnuită a obiectelor, elaborat de Guilford): constă în indicarea cât mai multor utilizări posibile, dar neobişnuite, ale unor obiecte cu utilizări stereotipizate (cărămidă, cutie de conserve etc.). Testul presupune disiparea, destrămarea stereotipului (a imaginii utilizării obişnuite). Proba implică trei grade de dificultate prezentate subiecților, pentru a li se prescrie întrebuințări neobişnuite: obiecte simple (cărămidă, cui etc.), unelte (ciocan, cleşte, etc.), obiecte compuse (maşină de tocat carne, maşină de râşnit cafea etc.). După această trecere în revistă succintă a diferitelor teste de creativitate putem reține câteva aspecte:

- unele se aplică preşcolarilor, şcolarilor, altele puberilor, adolescenților, studenților, adulților; unele sunt specifice anumitor vârste;
- testele au preluat unele idei, probe unele de la altele, un clasic al testelor propriu zis de creativitate fiind considerat Guilford;
- în general testele de creativitate încearcă să măsoare potențialul creativ (creativitatea generală); unele din ele au dimensiuni de creativitate literară;

- itemii utilizați sunt verbali, nonverbali iar răspunsurile pot fi verbale, figurale, motorii; întâlnim diverse combinații; itemi nonverbali, răspunsuri verbale; itemi nonverbali răspunsuri nonverbale; itemi verbali, răspunsuri verbale;
- unele părți din teste pot fi utilizate separat pentru a măsura anumiți factori, aspecte, trăsături ale creativității (fluiditatea, originalitatea etc.);
- în privința sarcinilor (problemelor) de realizat se regăsesc următoarele: asemănări, enumerări, clasificări, completări, consecințe, construiri, realizări de desene abstracte, transformări de forme, imaginări de soluții, titluri, utilizări noi, descoperiri de figuri ascunse, formări de cuvinte şi silabe date, sinonime, întrebuințări de produse, completări de finaluri de povestiri, elaborări de probleme.

Testele psihologice reprezintă, după unii autori (Murphy Davidshofer, 1991) cea mai bună, cea mai corectă şi cea mai precisă tehnologie disponibilă pentru a lua decizii importante asupra indivizilor. Tendința (după unii autori, revoluția) psihometrică în măsurarea creativității a avut atât efecte pozitive, cât şi efecte negative în domeniul acesta complex al studierii, evaluării şi stimulării creativității (Roco M.2001). Pozitiv a fost faptul că testele au facilitat cercetarea creativității prin faptul că au folosit metode scurte, uşor aplicabile şi care duceau la evaluări relativ obiective, cercetarea realizându-se pe oameni obişnuiți.

Efectele negative se datoresc atât viziunii asupra fenomenului creației cât şi tipul de probe folosite. Creativitatea, oricât am încerca s-o esențializăm, nu poate fi redusă, limitată doar la factori intelectuali, fie că aceştia se numesc gândire divergentă sau imaginație creatoare. Mulți autori consideră factorii nonintelectuali precum motivația şi atitudinile creative ca fiind la fel de importante ca imaginația creatoare şi gândirea divergentă. Interesant este şi faptul că rezultatele cercetărilor empirice au dus la concluzia că între răspunsurile la testele de creativitate şi cele de la chestionarele privind motivele şi atitudinile creative, nu există o concordanță (Roco M.2001). Una din cauzele acestor nonconcordanțe se poate afla în modul relativ defectuos de construire a probelor de creativitate (teste şi chestionare), fie în faptul că cele două variabile sunt relativ independente, lucru care nu se confirmă însă pentru persoanele înalt creatoare. De asemenea folosirea excesivă a prelucrărilor statistico-matematice duce la distorsionarea rezultatelor şi mai ales a interpretărilor.

Cu toate aprecierile exagerat optimiste (Murphy, Davidshofer 1991) sau critice (Roco M.2001), testele continuă să fie folosite pe scară largă atât în cercetare cât mai ales în evaluare. Ce sunt de fapt testele psihologice (inclusiv cele de creativitate) în ce

constau ele şi la ce servesc? Un prim aspect este faptul că testele psihologice servesc la măsurarea unor atribute psihice (de exemplu: atenția, flexibilitatea gândirii etc.) sau la predicția unor comportamente (spontaneitate, succesul profesional, etc.). Testul psihologic constă în una sau mai multe probe. Fiecare probă induce, determină o reacție comportamentală a subiectului testat sau îi cere acestuia să facă aprecieri asupra unui comportament al său (să indice frecvența vizionării unor galerii de artă, muzee, spectacole de teatru, concerte etc.). Răspunsurile la probele, sarcinile respective sunt evaluate în funcție de nişte reguli fixate, obținându-se una sau mai multe valori numerice denumite scoruri. Testul este constituit dintr-un număr de itemi şi scale. Itemul este un element al testului constituit dintr-o situație stimul, care solicită un răspuns ce poate fi evaluat separat de restul testului şi el poate consta dintr-o întrebare însoțită de mai multe răspunsuri posibile, dintr-un desen care trebuie completat (testul Torrance de gândire creativă varianta figurală) sau dintr-o listă de termeni care trebuie ordonați după un criteriu specific. La fiecare răspuns dat de subiect fiecărui item i se atribuie un scor. Un set de itemi care se referă la acelaşi aspect (un atribut psihic pe care testul îl măsoară – flexibilitatea figurală, sau un comportament pe care îl prezice - nonconformist) formează o scală. Pe baza scorurilor itemilor componenți se calculează scorul scalei, conform regulilor stabilite de autorul testului (întâlnim diferite reguli de calculare a scorului unei scale: acesta poate fi egal cu suma scorurilor itemilor rezolvați corect sau scorul celui mai dificil item rezolvat corect sau cu scorul celui mai uşor item rezolvat greşit). Numărul de itemi care formează o scală, sau numărul de scale pot varia de la o singură scală cu un singur item până la zeci de scale fiecare cu mai mulți itemi. Trebuie subliniat faptul că nici un test nu evaluează toate comportamentele care ar putea fi utilizate la definirea sau la măsurarea unui anumit atribut ci doar un eşantion de comportamente din această mulțime care să fie reprezentativ. În utilizarea corectă a testelor trebuie respectate o serie de reguli care se referă la:

- conținutul testului (care sunt stimuli prezentați pentru a provoca reacțiile comportamentale evaluate de test);
- condițiile de administrare (modul de cotare a reacțiilor);
- modul de interpretare a rezultatelor obținute de un subiect (Albu M.1998).

O probă sau o serie de probe formează un test psihologic numai dacă este însoțită de regulile de utilizare, adică dacă este standardizată. Majoritatea testelor au o structură fixă: tuturor subiecților li se administrează aceeaşi itemi şi în aceeaşi ordine.

Tuturor subiecților testați trebuie să li se asigure condiții similare de testare şi aceste condiții să fie optime. Regulile pentru calculul scorurilor sunt de regulă fixe şi formulate în aşa fel încât ele să nu depindă de persoana care le calculează. Există însă teste unde scorul reflectă aprecierea subiectivă a celui care calculează (de exemplu testele de creativitate care cer să se indice cât mai multe posibilități de utilizare pentru un anumit obiect, unde punctajul acordat fiecărui răspuns este stabilit de examinator, în funcție de cât de neobişnuită i se pare utilizarea propusă).

Scorurile obținute de o persoană sunt interpretate fie prin comparație cu rezultatele obținute de alte persoane care fac parte din aceeaşi populație ca şi subiectul, fie cu anumite praguri, indicate de test, care delimitează mai multe categorii. Categoria în care poate fi încadrat subiectul testat pe baza scorurilor obținute, poate reprezenta un tip de temperament, o boală psihică, un anumit nivel al creativității, etc. Modul de interpretare a rezultatelor este stabilit de autorii testului.

Se consideră că un test este obiectiv dacă el permite să se măsoare fără ambiguitate capacitățile unei persoane. Dar pentru a fi obiectiv testul trebuie să îndeplinească unele condiții: persoana examinată să nu poată ghici cum se interpretează răspunsurile la itemi; fiecare răspuns posibil la un item să fie interpretat la fel (ca fiind corect sau greşit, favorabil sau nefavorabil, original sau banal etc.) de mai mulți experți care analizează testul; scorul obținut de subiect să nu fie influențat de personalitatea examinatorului, adică testul să fie cu cotare obiectivă. Ultima condiție nu este îndeplinită de multe teste (în special de cele proiective şi de testele de cunoştințe ai căror itemi sunt cu răspunsuri deschise, Albu M.1998). O caracteristică comună tuturor testelor psihologice (inclusiv a celor de creativitate) este precizia lor limitată. Sunt extrem de rare cazurile când un test furnizează o măsură exactă a unei variabile care are efecte importante asupra comportamentului uman. Din acest motiv, nici deciziile care se iau pe baza lor nu sunt totdeauna corecte. Deci evaluările făcute pe baza testelor sunt relative. Faptul că valoarea predictivă a rezultatelor la teste este în general redusă, a determinat pe unii cercetători să aprecieze testele de creativitate ca fiind nerelevante, inadecvate pentru măsurarea creativității. S-a sugerat chiar folosirea unor metode mai semnificative, cum ar fi desenele, eşantioanele de scriere literară sau realizările vocaționale. Fluiditatea, flexibilitatea, originaliltatea şi elaborarea par a nu fi suficiente pentru aprecierea creativității. După Gardner (1993), în cazul creativității intervin cel puțin şapte competențe discrete: lingvistică, logico-matematică, spațială, kinestezică, muzicală, interpersonală şi intrapersonală. Probabil

mai aproape de natura şi complexitatea creativităţii sunt teoriile de confluenţă şi cercetările multidisciplinare, intradisciplinare şi paradisciplinare.

*

Testul Torrance de gândire creativă – probă pentru determinarea factorilor intelectuali ai creativităţii.

Testul TTCT a fost elaborat şi publicat în anii '60 fiind apoi utilizat în ţări ca Germania, China, Japonia, Norvegia etc. La noi a fost utilizat în diverse studii privind creativitatea elevilor de către Neacşu (1971), Liiceanu (1981), Stoica (1983), Dincă (1996).

TTCT este compus din două teste (forme): testul verbal (Thinking Creatively with Words) şi testul figural (Thinking Creatively Pictures); primul test presupune şapte activităţi-stimul, al doilea trei seturi de activităţi – stimuli.

Testul Torrance de gândire creativă permite măsurarea performanţelor creative la copii, adolescenţi şi adulţi prin intermediul a şase variabile operaţionale din sfera proceselor cognitive: fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, rezistenţa la închidere prematură, capacitatea de abstractizare semantică.

Vom prezenta în continuare aspecte teoretice şi practice (administrare şi scorare) privind TTCT – forma figurală.

Forma figurală a testului Torrance de gândire creativă cuprinde trei activităţi: 1. Construcţia unui tablou; 2.Completare de desene; 3.Linii paralele. Pentru fiecare activitate este acordat un timp de lucru de 10 minute. Cel care utilizează testul trebuie să fie familiarizat cu conceptele de gândire creativă aşa cum le utilizează autorul TTCT. Iată pe scurt sensul variabilelor operaţionale şi al trăsăturilor creative:

- **Fluiditatea figurală** indică rapiditatea şi uşurinţa de asociere între imagini, abilitatea de a produce un mare număr de imagini, idei, cuvinte, indicele de fluiditate este dat de numărul total de răspunsuri.
- **Flexibilitatea figurală** este un indicator al capacităţii de restructurare a gândirii în raport cu noile situaţii; indicele de flexibilitate este dat de numărul total de categorii diferite în care se pot include răspunsurile.

- **Originalitatea figurală** indică independența de raționament, capacitatea de integrare a unor elemente diverse în acelaşi camp perceptiv; indicele de originalitate semnifică raritatea răspunsului prin raportare la o repartiție procentuală.
- **Elaborarea figurală** reprezintă capacitatea de transformare şi combinare de idei în procesul construcției mintale; indicele de elaborare reprezintă numărul de detalii care completează şi nuanțează răspunsul.
- **Rezistența la închidere prematură** măsoară capacitatea de rezistență perceptivă la figura indusă prin stimul sau rezistența la „gestalt"; indicele de rezistență la închidere reprezintă măsura în care subiectul este independent la învățarea perceptivă, şi este specific creativității figurale.
- **Capacitatea de abstractizare semantică** este capacitatea de interpretare abstract-verbală a figuralului; indicele reprezintă nivelul de abstractizare al conținutului titlului. Performanțele (răspunsurile la itemi) sunt evaluate calitativ pe baza celor treisprezece trăsături creative:

1. **Expresivitatea emoțională** este reprezentarea emoțiilor sau sentimentelor în desene şi în titlurile acestora. Permite evaluarea nivelului de implicare emoțională. În actul de creație este necesară o balanță, un echilibru între emoție şi cogniție (Parnes, Noller, Biondi 1977).

2. **Gradul de complexitate al desenului** este un indice al combinatoricii mentale (interacțiunea elementelor componente ale desenului).

3. **Mişcarea şi acțiunea** în desen sunt de asemenea, un indice al combinatoricii mentale (poziția figurilor în desen, titlul).

4. **Expresivitatea titlului** este un indice al trăirilor afective implicate în procesul creativ (se evaluează strict la nivelul titlului).

5. **Combinarea mai multor figuri incomplete** reprezintă un indice suplimentar în evaluarea rezistenței la închidere. Se consideră acest parametru prezent atunci când se depăşesc limitele induse prin stimulii prezentați şi când liniile se combină într-un desen unic.

6. **Combinarea de două sau mai multe seturi de linii** reprezintă al doilea indice corelativ evaluării capacității de rezistență la închiderea prematură. Este prezent atunci când se reunesc într-un desen unic mai multe perechi de drepte paralele, pentru a reprezenta o idee (abilitatea de a combina şi sintetiza alternativele descrise de ultimele două trăsături enumerate este rar întâlnită).

7. **Perspectiva vizuală neuzuală** este dată de reprezentarea obiectelor şi a personajelor dintr-un unghi în care în mod normal nu pot fi percepute.

8. **Perspectiva vizuală internă** este prezentă atunci când sunt desenate obiecte, ființe etc. într-o perspectivă internă (aceste perspective interne şi neuzuale sunt forme de redefinire a problematicii în alte contexte).

9. **Capacitatea de a depăşi limitele induse de stimul** este al treilea indice corelativ evaluării capacității de rezistență la închidere prematură. Această trăsătură este considerată prezentă atunci când fiecare linie dintre cele două paralele este utilizată ca stimul de sine stătător.

10. **Umor în titluri şi desene** - desenele, titlurile separat sau împreună exprimă ironie, satiră, sau altă formă de umor.

11. **Bogăția imageriei** – caracteristică a desenului care reprezintă nivelul de realism (iconicitate) al imaginii şi „vioiciunea" acesteia.

12. **Bogăția coloristicii** – desenul face apel la alt tip de percepții, în plus față de cele vizuale (polisenzorialitatea desenului – tact, miros etc.)

13. **Viteza de angajare creativă în probă** – trăsătură care indică rapiditatea angajării originale într-o sarcină.

Testul Torrance de gândire creativă – forma figurală cuprinde trei activități:

Activitatea 1 – construcția unui tablou. Li se cere subiecților să deseneze un tablou sau un obiect care să includă şi forma rotunjită, de pe pagina caietului – test, incluzând-o ca parte integrantă. Sunt solicitați să se gândească la un desen la care nimeni nu s-a gândit. După ce s-a completat tabloul acestuia i se dă un nume sau titlu care se scrie în partea de jos a paginii. Timp la dispoziție 10 minute.

Activitatea 2 – Completare de desene. Li se cere subiecților ca adăugând linii la figurile incomplete de pe alte două pagini, să schițeze câteva obiecte sau desene. Din nou sunt solicitați să se gândească la lucruri la care nimeni altcineva nu s-ar gândi. De asemenea se solicită ca povestea să fie cât mai completă şi mai interesantă cu putință, adăugând noi construcții în jurul primei idei care vă vine în minte. Apoi subiecții trebuie să elaboreze un titlu original pentru fiecare dintre desene. Subiecții nu sunt obligați să completeze toate desenele. Timp la dispoziție 10 minute.

Activitatea 3 – Linii paralele. Li se cere subiecților ca în 10 minute să vadă câte obiecte sau tablouri pot face din perechile de linii drepte de pe cele trei pagini. Perechile de linii vor fi incluse în desen, se pot plasa semne între linii, pe linii şi în afara liniilor, oriunde se doreşte, pentru a se realiza un desen complet. Se solicită din

nou originalitate, desene diferite care să exprime o cât mai completă şi interesantă istorie cu putinţă. Se dau nume sau titlu în spaţiile prevăzute. Nu este obligatoriu să se completeze toate desenele.

Partea cea mai complexă şi interesantă din perspectiva noastră (evaluării creativităţii generale şi a creativităţii vizual plastice) este constituită de ghidul de scorare/notare şi instrucţiunile pentru utilizarea lui (Margareta D. 2001)*.

Activitatea de scorare/notare după aplicarea testului Torrance de creativitate – forma figurală se desfăşoară în derularea a şase paşi:

Pasul 1. - se determină prezenţa trăsăturilor creative pentru activităţile 1,2, şi 3

Pasul 2. -Activitatea1: Construcţia unui tablou – se determină scorurile pentru factorii: originalitate, elaborare şi abstractizare semantică.

Pasul 3. -Activitatea2: Completare de desene – se determină scorurile pentru factorii: originalitate, flexibilitate, fluiditate, elaborare, rezistenţa la închidere şi abstractizarea semantică.

Pasul 4. -Activitatea 3: Linii paralele – se calculează scorurile pentru factorii: fluiditate, flexibilitate, originalitate şi elaborare

Pasul 5. -Se face sumarul punctelor la cele trei activităţi în funcţie de fluiditate, originalitate, flexibilitate şi elaborare. Pe foaia de cotare se adaugă şi punctajele obţinute la „abstractizare semantică" (Activităţile 1 şi 2) şi „rezistenţa la închidere" (Activitatea 2)

Pasul6. -Se transformă notele brute în note standard, în conformitate cu indicaţiile foii de profil. Se determină indicele de creativitate prin sumarea mediilor notelor standard ale factorilor cognitivi ai creativităţii (fluiditate, originalitate, abstractizare semantică, elaborare, rezistenţă de închidere prematură) la care se adaugă suma bonificaţiilor obţinute la trăsături creative.

Vom prezenta pe scurt şi uneori vom face unele observaţii sau aprecieri asupra paşilor 1-4.

<u>Primul pas</u> este determinarea şi scorarea celor treisprezece trăsături creative (care au fost prezentate la pag.). Aceste trăsături creative (bonificaţia respectivă) nu sunt egale

---

* Margareta Dincă a efectuat studii de adaptare şi etalonare a testului Torrance de gândire creativă pe un eşantion de 100 de elevi, între 14 şi 18 ani în urma cărora au putut fi calculaţi principalii indici statistici necesari normelor pentru populaţia din România (M. Dincă, 2001, Teste de creativitate, Paideia).

în importanță cu factorii fluiditate, originalitate, flexibilitate, elaborare, abstractizare semantica, rezistenta la inchidere, dar prezența lor (a unora dintre ele) poate fi folosită pentru elaborarea / folosirea unor metode stimulative şi a unor strategii didactice şi conținuturi adecvate. Prezența unei trăsături creative este indicată pe foaia de scorare cu semnul + dacă ea apare o dată sau de două ori, sau cu semnul ++ dacă are de la trei apariții în sus. „Combinarea de figuri" apare doar la Activitatea 2, „Combinarea de linii" la Activitatea 3, „rezistența la închidere" la Activitatea 3 „rapiditatea de intrare în sarcină" la Activitățile 2şi 3, celelalte trăsături pot apărea la toate cele trei activități.

<u>Expresivitatea emoțională a desenului</u> sau exprimarea de sentimente şi emoții în desen, prin titlu sau prin ambele modalități. Cele mai comune indicații verbale sunt: tristețea, bucuria, dragostea, mânia, ura, zgârcenia, frica, groaza, extazul, singurătatea, dezgustul. Indicațiile nonverbale în desene includ expresii faciale, în special poziția gurii, mimica, postura corpului. Cei mai întâlniți indicatori nonverbali ai emoțiilor şi sentimentelor sunt desenele reprezentând lacrimi, dans, râs, îmbrățişare, sărut, luptă, zâmbet, încruntare, brațe întinse simbolizând extaz, îngrijorare, pumni strânşi în semn de teamă sau mânie, raze pentru a simboliza mândria, succesul. Sentimentele, emoțiile, cu alte cuvinte stările afective pot fi exprimate în desen prin cel puțin trei modalități: prin reprezentarea / ilustrarea unor aspecte vizuale: lacrimi, sărut etc. prin culoare şi prin anumite calități structurale (intensitate, viteză, forță, ritm, formă, poziție, direcție, tensiune a ductului grafic). Credem că ultimul aspect cu precădere este relevant pentru creativitatea vizual-plastică (ținând cont de faptul că testul nu apelează la culoare) sau în general artistică. Probabil, dacă ținem cont de faptul că aceste calități structurale sunt exprimate plastic de cele mai multe ori necontrolate conştient, numărul şi frecvența lor în cele trei Activități ar fi un indiciu al sensibilității, al implicării afective în răspunsul la itemii testului mult mai fidel. Vom reveni, în capitolul 4.2. asupra problemei expresivității vizual-plastice şi evaluarea acestuia. Probabil într-o adaptare a testului Torrance – forma figurală pentru creativitatea vizual – plastică s-ar putea construi o baterie specifică, care să evalueze expresivitatea vizual-plastică a subiectului.

<u>Gradul de complexitate al desenului</u> sau articularea unei povestiri rezultă din interacțiunea între elementele componente care creează un context care comunică o idee (prin indicatori figurali şi/sau verbali). Această trăsătură indică abilitatea de a reprezenta un tablou unitar care comunică ceva. Este întâlnită cel mai des în Activitatea1.

Mişcare şi acțiune în desen. Mişcarea poate fi reprezentată în mai multe feluri: prin titlu, prin replici ale personajelor din desen, prin diferite poziții ale personajelor sau ale lucrurilor din desen. Indicatorii cei mai comuni a acestei trăsături includ alergarea, zborul, dansul, schiatul, mâncatul, băutul, lupta, înotul, plutirea, scufundarea, lovirea etc. Poate să apară în toate cele trei activități. Dacă în activitatea 1 apar mai mult de trei exprimări ale mişcării se acordă ++ de la început, trecându-se la celelalte trăsături creative. Nu vor fi punctate pentru mişcare: răsăritul soarelui sau al stelelor, om în picioare sau odihnindu-se (copil în leagăn, om în pat, în hamac) față zâmbind, tristă, încruntată etc. moară de vânt fără indicația mişcării, apă în piscina fără valuri.

Expresivitatea titlului este prezentă atunci când acesta depăşeşte simpla descriere; el trebuie să comunice sentimente sau emoții şi să spună ceva despre tablou care să vă poată fi aflat din desen (dacă înlătur titlul, tabloul îmi va mai spune întreaga poveste?). Ea poate apărea şi poate fi scorată, pentru un desen, o dată cu „Expresivitatea emoțională" şi „Umor în titluri şi desene".

Combinarea a două sau mai multe figuri incomplete (Activitatea 2). Manifestarea acestei trăsături este foarte rară şi indică o persoană cu capacitatea de a o dărâma structura existentă şi limitările şi de a recombina totul într-un nou întreg.

Combinarea a două sau mai multe seturi de linii (Activitatea 3) Trăsătură uşor de recunoscut şi întâlnită mai des decât cea anterioară. Reprezintă abilitatea de a sesiza componente separate (seturi de linii) într-un obiect sau tablou. Ea indică persoanele care, în condiții restrictive, sunt capabile să folosească orice portiță de libertate care se iveşte.

Perspective vizuale neuzuale. Persoana creativă poate percepe lucrurile şi situațiile în diferite moduri (desenul prezintă obiectul dintr-un unghi în care în mod normal nu-l vedem – de sus, de jos în sus, la distanțe neperceptibile sau în relații şi poziții neobişnuite). Pentru creativitatea vizual-plastică ar fi relevantă tendința spre perspective proxemice, relative sau a distanțelor îndepărtate.In domeniul reprezentarilor artistice-plastice, specialistii (Fernande Saint-Martin 1987, Erwin Panofsky 1975, Ernst Gombrich 1973) au depistat de-a lungul istoriei arelor plastice o serie de perspective :

- perspectiva optica
- perspectiva paralela
- perspectiva arabesc sau in entrelax

- perspectiva focala
- perspectiva reversibila
- perspectiva tasista
- perspectiva in tabla de sah
- perspectiva microscopica
- perspectiva sferica
- perspectiva axiala
- perspectiva frontala
- perspectiva prin rabatere
- perspectiva cavaliera
- perspectiva cubista
- perspectiva proiectiva
- perspectiva baroca
- perspectiva izometrica
- perspectiva liniara
- perspectiva inversa
- perspectiva oblica
- perspectiva aeriana
- perspectiva in zbor de pasare
- perspectiva in etaje
- perspectiva in inaltime
- perspectiva anamorfotica

Aceste perspective care constituie sisteme unitare (unificante) de tratare si regrupare a cromorfemelor in reprezentarile plastice, explicitand diverse structuri spatiale, sunt constituite din variabile vizuale : distanta (in inaltime, in latime, in profunzime), punct de vedere (vedere frontala, perpendiculara, angulara –de sus in jos, de jos in sus, de la dreapta spre stanga sau invers), continuitate, discontinuitate.

Perspective vizual interne. Persoanele creative sunt capabile să vizualizeze dincolo de aspectul exterior şi să sesizeze funcționarea internă, dinamică a lucrurilor. Exemple pentru această trăsătură: desenul interiorului unei case, avion văzut prin pereți; un vapor văzut de fundul mării, părți ale corpului văzute prin haine, un fetus în abdomenul mamei, oameni într-un submarin, boabe de mazăre într-o păstaie, etc.

Capacitatea de a depăşi limitele induse de stimul. Această trăsătură este întâlnită doar în cadrul Activității 3, unde există numeroase căi de a extinde limitele

dreptunghiurilor imaginare configurate de liniile paralele. Cele două linii pot fi utilizate separat, în desene diferite sau pot di utilizate mai multe într-un desen.

Umor în titluri şi desene. Umorul poate fi exprimat prin absurditatea desenului, prin expresia facială, aspectul caricatural, ironie, satiră (în titlu).

Bogăția imageriei. În această categorie se încadrează răspunsurile (desenele) care se caracterizează prin varietate, vivacitate şi intensitate. Imaginile dotate cu acestă trăsătură creează în mintea privitorului o imagine clară, puternică, distinctă.

Bogăția coloristicii. Coloristica este definită ca excitantă în ispitirea simțurilor: gustului văzului, pipăitului, auzului etc. Exemple de răspunsuri colorate: fantomă, înger, demon, figuri fantastice, extraterestru, sirenă, covor magic, figuri nude, activități sexuale, spiriduşi, etc. Unele desene pot fi bogate imagistic şi colorate, în timp ce altele pot fi colorate fără a fi bogate imagistic. Un răspuns colorat implică simțurile.

Viteza de angajare creativă în probă. Această trăsătură este simplu de detectat, deoarece presupune ca fie primul răspuns la Activitatea 2, fie primul răspuns la Activitatea 3 să fie cotat cu un punct pentru originalitate.

În cadrul **Pasului 2** se scorează Activitatea 1: Construcția unui tablou. Se calculează scorurile pentru factorii originalitate, abstractizare semantică şi elaborare.

Originalitatea. Scorarea originalității se face pe o scară cuprinsă între 0-5 puncte, corespunzătoare frecvențelor din eşantionul studiat (vezi Margareta Dincă 2001). Răspunsurile a căror frecvență depăşesc 5% dintre respondenți primesc 0 puncte; cele a căror frecvență se situează între 4,00 şi 4,99% primesc 1 punct; cele cu frecvență între3,00 şi 3,99% primesc 2 puncte; cele cu frecvență între 2,00 şi 2,99 primesc 3 puncte; cele cu frecvență între 1,00 şi 1,99 primesc 4 puncte; cele a căror frecvență se situează sub 1% primesc 5 puncte. Este de subliniat faptul că stabilirea ultimei categorii precum şi eliminarea răspunsurilor banale, noncreative, cer o practică de scorare. Lista de mai jos exemplifică cele cinci categorii de răspunsuri (Margareta D. 2001).

Categorii	Puncte
Accesorii vestimentare (ochelari, pălării, inel)	4
Animale (maimuță, şoarece, câine, arici)	4
Antropomorfizări, ființe fantastice (om de zăpadă, ciclop, dinozaur)	4
Arme (scut)	5
Caricatură (față de om)	0
Clovn	5

Corp ceresc (planetă, soare, cometă, meteoriți)	1
Craniu	3
Desen abstract	0
Elemente anatomice (celulă)	5
Extraterestru	3
Fortificații (cetate, închisoare)	5
Fructe	5
Geografie (peisaj, picturi, colină, hartă, insulă, lac)	0
Jucării (piese de şah, hopa-mitică, balon, rahat)	4
Maşini şi părți de maşini	5
Mobilier (pat, pat de copil)	4
Navă spațială	1
Obiecte de iluminat	5
Om (cap + trup)	3
Ou (de dinozaur, în cuib, embrion)	0
Pasăre, fluture	1
Părți ale corpului	3
Plante (flori, cactus, răsăcini de copac)	2
Recipiente (cană)	5
Simbol (figură geometrică)	4
Spațiu cosmic	5
Țestoasă	0
Unelte (ciocan)	5
Urme (de om sau de animal)	5
Vietăți marine (rac, peşte, scoică)	3

Abstractizarea semantică sau originalitatea titlului se scorează pe o scală de la 0 la 3 puncte astfel:

0 puncte – titluri banale, care repetă desenul („om” „ou”, „iepure”);

1 punct – titluri descriptive concrete, implicând o raportare la o altă clasă („om cu bereta albastră”, „Iepurele de pe gard”);

2 puncte – titluri descriptive, dar imaginative („Universul din bereta albastră a bunicului”, „Iepurele care a păcălit-o pe Alice”;)

3 puncte – titluri abstracte, dar adecvate, care merg dincolo de ceea ce se poate vedea („Ciclul înțelepciunii”).

Elaborarea. În acest caz se acordă puncte în funcție de numărul de elemente, detalii, idei adăugate la figura dată ca stimul inițial. Aceste detalii pot fi plasate în interiorul sau în exteriorul figurii-stimul.

Număr de elemente desenate	Puncte
0-5	1
6-12	2

13-19	3
20-26	4
27-33	5
Peste 34	6

În cadrul **<u>Pasului 3</u>** se scorează Activitatea 2: Completare de desene. Aici se calculează scorurile pentru factorii: fluiditate, flexibilitate, originalitate, abstractizare semantică, elaborare şi rezistență la închidere.

Pentru a determina scorul factorului <u>fluiditate</u>, se ia în considerare numărul total de figuri completate inteligibil, cu sens. Scorul maxim este de 10 puncte; dacă două sau mai multe figuri sunt combinate într-un singur răspuns, se acordă câte un punct pentru fiecare figură folosită (în cadrul Activității 2 sunt zece figuri - stimul).

<u>Flexibilitatea</u> se calculează prin numărul categoriilor diferite în care se încadrează răspunsurile (pentru această operație se folosesc atât desenele cât şi titlurile). Lista cu categorii posibile eşantionul de 100 subiecți testați de Margareta Dincă (2001) este următoarea:

1.Accesorii (mărgele, coif, pălărie, perlă, fundă, cercei, ceas, pipă, ochelari, evantai, perucă, briliant, mască).

2.Aerospațiale (avion, rachetă, navă spațială, OZN, deltaplan)

3.Îngeri şi alte forme mitologice (drac, vrăjitoare, balaur, sirenă, fantomă)

4.Animale – corp, cap, (şarpe, crocodil, pisică)

5.Ființe acvatice (scoică, pisică de mare, cal-de-mare, caracatiță, peşte).

6.Insecte (cărăbuş, albină, fluture etc.)

7.Pasăre (cap de pasăre, gheară de pasăre)

8.Urme de animale

9.Jucării (minge, balon, colac, zmeu, leagăn, labirint, sanie, bicicletă, tonomat, jocuri electronice, pion de şah)

10.Barcă (vapor, corabie, navă, vas de pânze).

11.Părți ale corpului (ureche, buze, ochi, sân, gură, inimă, mână, creier, craniu, măsea, os, bust)

12.Carte, caiet, jurnal

13.Ambalaje (cutie, geamantan, bust)

14.Loccuință de orice fel, inclusiv pentru animale (casă, clădire, bloc, oraş, castel, palat, turn, moară, coteț, cuib).

15.Părți ale locuinței (uşă, gratii, yală, coloană, trepte, fereastră, clanță, WC, parchet).

16.Par, stâlp, arac.
17.Vehicule (caleaşcă, automobile, camioane); accesorii auto.
18.Îmbrăcăminte (ie, cămaşă, rochie, palton, buzunar);
19.Nor.
20.Cruce
21.Ou, coajă de ou.
22.Divertisment (clovn, figură mascată)
23.Floare, plante, semințe
24.Hrană (înghețată, covrig)
25.Încălțăminte (papuc, cizmă)
26.Fruct
27.Mobilă (pat, masă, scaun, oglindă, cuier)
28.Geografie (falii, râu, crater vulvanic, groapă, albie de râu, munți, mare, prăpastie, peşteră, insulă, aisberg, valuri, peisaj)
29.Formă geometrică
30.Corp ceresc (astru, soare, planetă)
31.Obiecte de uz casnic (spărgător de nuci, sticlă, urcior, vază, ceainic, coş, mătură, găleată, butoi, pâlnie, mosor, foehn, telefon, sifon, solniță, balanță, ceaun, cană, cârlig, rufe)
32.Ființă umană, formă şi figură umană, nud, mască.
33.Lumină (lumânare, bec, flacără)
34.Litere, numere
35.Rahat
36.Instrumente muzicale (saxofon, tobă, corn, liră)
37.Articole de cancelarie (plic, foaie de hârtie)
38.Drum şi sisteme de circulație (şosea, intersecție, semn de circulație, indicator, potecă, pod, etc.)
39.Adăpost (cort)
40.Unde sonore
41.Spațiu (cosmonaut, peisaj aerian, extraterestru)
42.Simbol şi desen abstract.
43.Instrumente de măsură (oscioscop, radar, clepsidră)
44.Unelte (seceră, topor, cui, piron, ferăstrău, furcă)
45.Copac, frunze, ram

46.Cişmea, fântână, jgheab, stropitoare
47.Umbrelă
48.fenomene naturale (fulgi de zăpadă, etc.)
49.Arme (praştie, scut, arc, săgeată, puşcă, trăgaci, bici)
50.Discotecă, film
51.Roţi
52.Cimitir, ţărână
53.Lacrimi
54.Ornamente
55.Căpiţă
56.Pânză de păianjen
57.Piramidă
58.Scenă, peron de gară
59.Paraşută

Răspunsurile care nu pot fi raportate la această listă formează categorii noi.

Originalitatea se calculează astfel:

0 puncte – pentru răspunsuri cu o frecvenţă mai mare de 5 %;

1 punct – pentru răspunsuri cu o frecvenţă de 2% - 4,99%;

2 puncte – pentru răspunsuri cu o frecvenţă sub 2%.

Pe baza rezultatelor obţinute pe eşantioanul de 100 de subiecţi, Margareta Dincă (2001) a întocmit următorul ghid de scorare pentru cele zece figuri – stimul ale activităţii 2:

Figura 1	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Pasăre	7
Inimă	11
Figură umană	32
Ochelari	1
1 punct:	
Simbol	42
Animal	4
Om, cap, trup	32
Valuri	28
2 puncte:	
Bec	33
Arc	49

Măsea	11
Papuc	25

Figura 2	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Copac, creangă, frunză	45
Praştie	49
Simbol	42
1 punct:	
Par, stâlp, arc	16
Flori	23
Arme	49
2 puncte:	
Avion	2
Cort	39
Căpiță	55
Figura 3	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Om, cap+ trup	32
Simbol	42
1 punct:	
Ambalaje	13
Accesorii	1
2 puncte:	
Cosmonaut	41
Rachetă	2

Figura 4	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Animal	4
Simbol	42
Om, cap+trup	32
1 punct:	
Bici	49
Pisică	4
Pălărie	1
2 puncte:	
Clanță	15
Arc	49

Figura 5	Numărul categoriei conform factorului

	„flexibilitate”
0 puncte:	
Simbol	42
Barcă	10
Figură umană	32
1 punct:	
Legăn	9
Peşte	5
2 puncte:	
Balanţă	31
Tobă	36

Figura 6	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Simbol	42
Chip de om,caricatură	32
1 punct:	
Coloană	15
Jucării	9
2 puncte:	
Clepsidră	43
Balaur	3

Figura 7	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Cârlig	31
Maşină	17
1 punct:	
Casă, clădire	14
Groapă, albie de râu	28
2 puncte:	
Caleaşcă	17
Telefon	31

Figura 8	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Copac	45
Om, cap + trup	32

1 punct:	
Carte	12
Mască	32
2 puncte:	
Bloc	14
Palonic	31

Figura 9	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Munți	28
Figură umană	32
1 punct:	
Figură geometrică	29
Buze	11
2 puncte:	
Insulă	28
Peşteră	28

Figura 10	Numărul categoriei conform factorului „flexibilitate”
0 puncte:	
Om, cap + trup	32
Pasăre	7
1 punct:	
Figură mascată	32
Cifră	34
2 puncte:	
Maşină	17
Sifon	31

Răspunsurile care nu se regăsesc în acest ghid şi dovedesc forță creativă vor fi cotate cu 2 puncte. În privința originalității principiul aplicat este raritatea răspunsului / soluției la figura stimul. Ne putem întreba: oare raritatea răspunsului este automat ingeniozitate, noutate?

Abstractizarea semantică. Se aplică aceleaşi criterii ca în cazul Activității 1; se punctează titlul fiecărei figuri completate, apoi se adună tot, obținându-se un scor pentru întreaga activitate. Scorul maxim poate fi de 30 de puncte (10x3=30).

Elaborarea. Se acordă câte un punct pentru fiecare detaliu, amănunt (inclusiv pentru umbră). Se adună apoi punctele obținute pentru fiecare figură şi scorul obținut se transformă astfel:

- pentru 0 – 8 detalii 1 punct;

- pentru 9 – 17 detalii 2 puncte;
- pentru 18 - 28 detalii 3 puncte;
- pentru 29 – 39 detalii 4 puncte;
- pentru 40 – 50 detalii 5 puncte;
- pentru peste 51 detalii se acordă 6 puncte

Rezistența la închidere. Persoanele cu creativitate scăzută închid figurile incomplete de la Activitatea 2 prin linii drepte sau curbe pierzând şansa de a desena imagini originale. În schimb persoanele creative pot amâna închiderea impusă de desenul – stimul suficient de mult pentru a permite apariția unor idei originale. Răspunsurile se evaluează astfel:

0 puncte - figura este închisă pe cea mai rapidă şi directă cale, printr-o linie dreaptă sau o curbă simplă. Literele sau numerele sunt notate tot cu 0 puncte;

1 punct - figura poate fi prelungită şi apoi închisă, poate fi închisă direct şi apoi să fie adăugate detalii în afara închiderii. Dacă detaliile sunt adăugate în interiorul figurilor închise se cotează cu 0 puncte;

2 puncte - închiderea nu este completă, sau figura este închisă prin linii neregulate, care formează mai degrabă o parte a desenului.

Scorul maxim poate fi de 20 de puncte obținute doar dacă se completează toate cele 10 figuri. Faptul că unii subiecți nu completează toate cele 10 figuri în cele 10 minute dă o imagine eronată asupra abilității de a amâna închiderea. Chiar dacă se va ține cont de acest aspect când se va face interpretarea, limitarea timpului de completare a liniilor-stimul poate fi un impediment pentru unii subiecți în etalarea capacității creative.

În **Pasul 4** are loc scorarea Activității 3: Linii paralele. Se calculează scorurile pentru factorii: fluiditate, flexibilitate, originalitate şi elaborare (suma scorurilor pentru fiecare desen, plus bonificații pentru grupaje de linii).

Scorul de **Fluiditate** este dat de numărul de răspunsuri minus răspunsurile repetate sau irelevante.

Flexibilitatea se calculează prin numărul categoriilor diferite în care pot fi încadrate răspunsurile (se iau în considerare atât desenele cât şi titlurile). Dăm mai jos lista categoriilor rezultată din studiul făcut pe un eşantion de 100 de subiecți de Margareta Dincă (2001):

1.Accesorii vestimentare (pălărie, bonetă, bijuterii, umbrelă).

2.Adăposturi construite de animale (vizuină, cuib, etc.).

3.Aerospațiale (avion,navă spațială, rachetă, satelit)

4.Anexe gospodăreşti (hambar, coteț, bară pentru covoare).

5.Animale, părți de animale

6.Aparatură (computer, telefon, televizor)

7.Arheologie (piramide, construcții megalitice etc.).

8.Arme şi efectele lor (explozii).

9.Artă şi instrumente pentru activitatea artistică (obiecte de atelier, tablouri, afişe).

10.Auto şi accesorii auto.

11.Bani

12.Cale ferată, transport pe şină (tren, metrou), tunel.

13.Camping

14.Cavou, sicriu, mormânt, piatră funerară, cruce.

15.Cărți şi caiete.

16.Chimie-fizică

17.Cifre

18.Conducte (gaz,apă).

19.Construcții (coş)

20.Copaci.

21.Corespondență (ştampile).

22.Corp omenesc şi părți ale corpului

23.Corpuri cereşti.

24.Decorațiuni interioare.

25.Desen abstract, simboluri

26.Detalii de construcții

27.Figuri geometrice

28.Gard, zid, gard viu.

29.Geografie (râu, cascadă, munți).

30.Ghilotină, spânzurătoare

31.Hrană (fructe, dulciuri, panificație, etc.).

32.Igienă (burete, săpun)

33.Insecte (omidă, fluture).

34.Instrumente de măsurat timpul, temperatura, de cântărit.

35.Intrare (uşă, poartă)

36.Îmbrăcăminte
37.Închisoare (gratii, celule).
38.Jocuri
39.Jucării
40.lenjerie (de pat)
41.Linii şi stâlpi (de telefon, de rufe, de înaltă tensiune).
42.Litere
43.Lumină şi obiecte de iluminat
44.Meteorologie (fulgi de zăpadă, ploaie).
45.Mobilă
46.Muzicale
47.Navigație (vapor, barcă, pânză de corabie).
48.Obiecte de uz casnic.
49.Obiecte pentru cusut, împletit, brodat.
50.Optică
51.Ornamente (modele, decoruri).
52.Părți interne ale corpului uman (organe, tesături, celule)
53.Păsări
54.Personaje (din filme, din poveşti, din religie, SF.)
55.Plante (flori, celulă vegetală)
56.recipiente (containere)
57.Recreație şi divertisment
58.Regalitate (tron, rege, coroană).
59. Robot
60.Săgeată
61.Scară
62.Sistem rutier (străzi, intersecții, indicatoare, poduri etc.).
63.Sport (trenuri, părți, aparat gimnastică).
64.Steag (drapel).
65.Şcoală (tablă, sală de clasă).
66.Şcoală (rechizite, ghiozdan).
67.Transport pe cablu
68.Tutun
69.Unelte (de grădinărit, ciocan, undiță etc.).

Răspunsurile care nu se regăsesc aici vor forma categorii noi.

Originalitatea.

Performanţele la originalitate sunt în funcţie de frecvenţa fiecărui răspuns astfel:

- o puncte pentru frecvenţa mai mare de 2%;
- 1 punct pentru o frecvenţă de 0,51%-1,99%;
- 2 puncte pentru o frecvenţă de 0,21%-0,50%;
- 3 puncte pentru o frecvenţă de 0%- 0,20%.

Iată mai jos lista cu răspunsuri scorate cu 0,1,2 şi 3 puncte pe baza studiului realizat de Margareta Dincă pe eşantionul de 100 de subiecţi.

Răspunsuri cotate cu 0 puncte:

Bloc, cană, casă, cărţi, cilindru, copaci, fereastră, litere, om, pătrat, stradă (drum);

Răspunsuri cotate cu 1 punct:

Bec, cale ferată, cartier, clepsidră, coloană, condensator, creion, cruce, cutie de chibrituri, flori, fluture, gard, gratii, horn, indicator rutier, masă, navă spaţială, oală, perete, plic, robot, săgeată, scară, schemă din fizică, steag, sticlă, tablou, televizor, teren de fotbal, ţigări, vapor;

Răspunsuri cotate cu 2 puncte:

Acvariu, antenă, avion, beţe, biserică, calculator, cap de animal, cap de om, căciulă, ceas, celulă de închisoare, cifre, ciupercă, construcţie industrială, extraterestru, fotoliu, fruct, furnal, îngheţată, labirint, linii de înaltă tensiune, lumânare, maşină, moment, munţi, ornament, os, papion, pălărie, pensulă, picioare, poartă de fotbal, pod, rachetă, scaun, scrisoare, suliţă, tacâmuri, telefon, vierme;

Răspunsuri cotate cu 3puncte:

Ac de siguranţă, adăpost, afiş, andrele, aparat de gimnastică, aragaz, aripi, artificii, aţe, balanţă, balcon, balon, bancă, bancnotă, bară pentru covoare, biscuiţi, boabe de cafea, bobină, bomboane, bonetă, boxă muzicală, brichetă, burete, butelie, butoi, butuc, cabană, cactus, cadou, camion, carte de joc, cartuş, cascadă, casetă, castel, cavou, cazan, căluşei, celulă vegetală, ceaţă, chei, ciocan, cişmea, clovn, cobilită, coif, colac, conductă, construcţii megalitice, coroană, cort, coş de gunoi, coşciug, coteţ, cristal, cuib, cuşcă, desen abstract, dop, dovleac, eprubetă, explozii, far, faţadă de templu, fântână, felicitare, frigider, frunze, fulgi de zăpadă, gard viu, ghilotină, ghiozdan, ghişeu, grătar, hamac, hamburger, hartă, hârtie de muşte, ibric, inel, inimă, insectă, înger, joben, lacăt, leagăn, lift, magnet, maşină de spălat, mărgele, mână, metrou, microfon, moară, ochelari, oglinzi, om de zăpadă, omidă, panou de baschet,

pâine, pânză de corabie, pânză de păianjen, perdea, perie, periscop, picioroange, pilă, piramidă, piscină, placă de ceramică, plane paralele, poartă de rugby, portativ, poşetă, prăjitură, prezervativ,, pupitru, rampă auto, răzătoare, râu, riglă, sacoşă, sală de clasă, săpun, spânzurătoare, sperietoare, spirală, stadion, stâlp, stea, stropitoare, stup, suport de rufe, şervețele, şevalet, ştampilă, tablă şcolară, tanc, telecomandă, termometru, topor, trecere de pietoni, tron, tunel, turban, țeapă, umbrelă, undiță, viță-de-vie, vulcan, zmeu, zodiac.

Pentru Activitatea 3 se acordă bonificații în scorarea originalității care se includ în suma generală. Aceste bonificații se acordă când subiectul combină două sau mai multe seturi de linii paralele pentru a construi un singur răspuns. În asemenea cazuri este vorba de un înalt grad de originalitate. Torrance (1974), autorul testului prezentat aici, recomandă următoarea schemă de semnificație:

- combinarea a 2 seturi (ex.:gard, case etc.)….2 puncte;
- combinarea a 3-5 seturi …………………….5 puncte;
- combinareaa 6 –10 seturi ……..………..…. 10 puncte;
- combinarea a 11-15 seturi………………...15 puncte;
- combinarea a mai mult de 15 seturi ……... 20 puncte.

Elaborarea

Scorarea se face la fel ca la Activitățile 1 şi 2: se acordă câte un punct fiecărui detaliu, fiecare amănunt. Pentru titlu nu se acordă nici un punctaj. După ce s-a punctat elaborarea pentru fiecare desen se face un scor total care se transformă astfel:

- pentru 0-7 detalii se acordă 1 punct;
- pentru 9-16 detalii se acordă 2 puncte;
- pentru 17-27 detalii se acordă 3 puncte;
- pentru 28-37 detalii se acordă 4 puncte;
- pentru 38-47 detalii se acordă 5 puncte;
- pentru peste 48 detalii se acordă 6 puncte.

Ultimii doi paşi 5şi 6 sunt consacrați realizării cotelor (sumelor) la cele trei activități, în funcție de fluiditate, originalitate, flexibilitate, elaborare, abstractizare semantică şi rezistența la închidere; transformarea notelor brute în note standard şi calcularea indicelui de creativitate (QCr) (vezi Foaia de cotare şi Foaia de profil / interpretare din Anexa).

Aprecieri generale asupra testului Torrance de gândire creativă – forma figurală. În primul rând se remarcă simplitatea lui în ceea ce priveşte probele administrate (mai ales din punctul de vedere a celui care testează). Apoi remarcăm complexitatea scorării factorilor fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare, capacitate de abstractizare semantică, rezistența la închidere, în cele trei activități. Dacă cotarea fluidității, a flexibilității şi a elaborării este relativ uşor de realizat, în schimb în cotarea originalității, a capacității de abstractizare semantică şi a rezistenței la închidere prematură cer experiență, fiind mai dificile.

Evaluarea calitativă a performanțelor se face pe baza listei de trăsături (13 trăsături); este o activitate mai dificilă ea necesitând experiență serioasă din partea celui care testează.

Testul permite măsurarea performanței creative prin intermediul celor şase variabile din sfera proceselor cognitive care se definesc în contextul gândirii pe axa convergent – divergent. Cu alte cuvinte testul se ocupă de factorii intelectuali implicație în creativitate. Acest aspect marchează, am putea spune, limitele testului doar în parte atenuate de evaluarea calitativă prin cele treisprezece trăsături. O bună interpretare, analiză a rezultatelor la test (de exemplu relația dintre indicele de elaborare şi cel al flexibilității, fluidității şi originalității) poate constitui o bază de elaborare a unor acțiuni de stimulare / dezvoltare a creativității elevilor, studenților.

Scala de evaluare cu ancore comportamentale

Descriind stuctura performanței creative, Taylor (1989) susține că aceasta poate lua forma unor „comportamente, idei, obiecte sau altceva, cu condiția să fie îndeplinit criteriul de noutate, indiferent de modul în care este exprimat". Cu alte cuvinte, creativitatea poate avea şi forma unor comportamente originale care pot fi recunoscute şi descrise de către experți sau chiar de persoane obişnuite. Interaprecierea apare aşadar ca mijloc de evaluare a unor comportamente şi performanțe creative. Sternberg (1989), în cadrul modelului trifactorial al creativității, susține necesitatea unei metodologii de evaluare care să ia în calcul conceptele empirice asupra factorilor psihici (oamenii au o imagine conceptualizată corectă asupra factorilor „creativitate", „inteligență"etc.). Studiile sale pentru construirea scalei multidimensionale de evidențiere a comportamentelor asociate creativității (metoda de evaluare prin intermediul comportamentelor – scala cu ancore comportamentale) au condus la stabilirea unor liste de comportamente diferențiate, în

funcție de nivelul de creativitate prezent. După Stenberg, comportamentele care reprezintă ancorele pentru recunoaşterea creativității se caracterizează prin:

- lipsa de convenționalitate (se conduce după reguli proprii, are libertate în gândire, este non conformist).
- niveluri înalte de inteligență şi integralitate (este capabil să facă noi conexiuni, analogii, sintetic şi analitic);
- estetică şi imaginație (este interesat de arte, are bun-gust, are simț estetic);
- flexibilitate şi capacitate de a lua hotărâri rapid;
- nevoie de realizare şi recunoaştere (este energic, îi place să fie recunoscut).

O scală de evaluare cu ancore comportamentale permite evaluarea unui nivel de performanță şi stabilirea poziției într-o ierarhie; ea diferă de metodele de evaluare cunoscute, atât prin construcție cât şi prin faptul că utilizează exemple de comportamente în locul unor întrebări sau adjective. Ancorele constau în propoziții explicative, prin care se poate diferenția cu acuratețe un profesionist slab de unul bun. Fără a intra în detalii spicuim unele aspecte legate de „Scala de evaluare cu ancore comportamentale a creativității" (SEAC CREAT) elaborată de Margareta D. (1995) ca metodă de interevaluare prin prisma evaluărilor făcute de grupul social din care face parte subiectul, cu ajutorul ancorelor sau al seturilor de comportamente recunoscute ca fiind tipice pentru o performanță bună, medie sau inferioară.

În elaborarea scalei s-au folosit mai multe grupe de subiecți între 14-18 ani şi 30de experți în psihologie. Etapele construirii scalei de evaluare cu ancore comportamentale a creativității au fost:

a. Identificarea dimensiunilor creativității;
b. Retroversiunea exemplelor comportamentale;
c. Scalarea ancorelor comportamentale;
d. Validarea experimentală a funcționării sistemului de apreciere.

În prima etapă s-a cerut unui grup de 30 de adolescenți să numească trăsăturile /dimensiunile specifice unei persoane creative să le definească şi să le exemplifice cu comportamente specifice pentru trei niveluri de performanță: maxim, medii, inferioare. A rezultat o listă de 29 trăsături şi 308 comportamente.

În etapa a doua, un grup de 30 elevi creativi au primit două liste care cuprindeau într-o ordine aleatoare, una dimensiunile şi cealaltă comportamentele. Fiecare exemplu de comportament trebuia repartizat la dimensiunea pentru care a fost inițial indicat. Prin

această retroversiune ancorele ambigue au fost înlăturate, păstrându-se 19 (65%) dimensiuni şi 86 (28%) comportamente, realizându-se validarea de construct.

În etapa a treia, subiecţilor experţi li s-a cerut să evalueze fiecare dimensiune pe o scală cu nouă trepte. S-a calculat, pentru fiecare exemplu comportamental, media valorilor scalare acordate şi abaterea standard. Aceşti indici au fost utilizaţi ca ghid în selecţia finală a exemplelor comportamentale care vor figura ca ancore pe fişa de evaluare (s-au eliminat comportamentele – exemplu care au avut o abatere standard mai mare de 1,70). În final au fost reţinute 12 dimensiuni şi 60 de comportamente – ancoră specifice persoanei creative, realizându-se validarea de conţinut. Rezumatul static al aprecierii experţilor arată astfel:

Dimensiuni creative	Media	A.S:
A fi deosebit	8,03	1,69
Ambiţie	6,83	1,59
Curiozitate	7,74	1,59
Energie neconsumată	8,38	1,45
Fără limite	7,60	1,69
Haz	7,60	1,63
Inventivitate	7,63	1,32
Încăpăţânare	7,20	1,58
Nonconformism	7,76	1,22
Spirit de observaţie	7,70	1,55
Spontaneitate	7,66	1,58
Umor („sare şi piper”)	7,96	1,32

Spicuim câteva definiţii ale dimensiunilor creativităţii aşa cum au fost formulate de adolescenţi:

A fi deosebit = mod de a se comporta, acţiona şi gândi personal, diferit de ceilalţi;

Curiozitate = tendinţa de a-şi „băga nasul unde nu-i fierbe oala”;

Fără limite = disponibilitatea de a nu fi niciodată mulţumit de ceea ce s-a obţinut;

Inventivitate = capacitatea de a transforma o idee aparent nerealizabilă într-o idee realizabilă;

Nonconformism = capacitatea de a gândi şi a acţiona făcând abstracţie de convenţiile existente;

Spontaneitate = capacitatea de a gândi şi acţiona rapid, în conformitate cu ideile de moment.

În etapa a patra s-a realizat validarea experimentală a funcţionării sistemului de apreciere, prin evaluarea de către colegii de clasă a subiecţilor lotului experimental (în care au fost incluşi elevi foarte creativi, mediu creativi şi noncreativi). Pentru determinarea nivelului real de creativitate al elevilor ce vor fi apreciaţi, s-au aplicat Inventarul Psihologic California şi testul Torrance de gândire creativă.

Autoarea recomandă utilizarea scalei de evaluare cu ancore comportamentale a creativităţii pentru intervalul de vârstă 12-18 ani. Subliniem că este o scală de evaluare a comportamentelor creative prin interevaluare; poate fi administrată individual sau în grup. În cazul când se aplică colectiv este bine ca grupul ce urmează a fi evaluat să nu fie mai mare de 10 persoane şi 30 de evaluatori (este indicat ca fiecare subiect să fie evaluat de minimum trei evaluatori). Evaluatorii trebuie să fie familiarizaţi cu conceptele de comportament creativ, să poată să înţeleagă itemii. După ce se împart probele evaluatorilor, se precizează persoanele care trebuie să fie caracterizate de fiecare evaluator în parte. După ce se fac scorurile pe scală şi suma răspunsurilor la itemii cuprinşi în scală per evaluator şi media acestor evaluări pentru fiecare persoană evaluată (de către trei evaluatori) se pot face comparaţii, ierarhii, analize, interpretări. Menţionăm un lucru important: fiind un test de interevaluare, se aplică doar în grupuri structurate (care au o durată în timp de 2-4 ani). Prezentăm în Anexa nr.   Foaia de evaluare şi trei itemi. Vom prezenta în final sub formă de eboşă (schiţă) câteva încercări, propuneri de evaluare a creativităţii şi imaginaţiei vizual-plastice din România.

TESTUL RORSCHARCH ŞI PROPUNEREA LUI ŞUŞALĂ ION

Testul Roschach s-a impus ca una din metodele de bază în explorarea personalităţii. El se bazează pe interpretarea liberă a formelor fortuite. Este interesant faptul că ideea utilizării petelor fortuite pentru stimularea imaginaţiei apare la Boticelli (1440-1510) şi Leonardo da Vinci (1452-1519).

De asemenea A.Biult şi V. Henri, prin 1895, folosesc testele de pete de cerneală pentru explorarea imaginaţiei. Rorschach, în perioada 1909-1910, studiază producţiile artistice ale bolnavilor din clinica psihiatrică unde lucra, în scopul stabilirii

structurii personalității. Îi pune pe bolnavi să facă pete de cerneală şi să scrie dedesubt cuvântul pe care-l evocă pata. Testul acesta este considerat test de imaginație.

Originalitatea constatărilor făcute pe parcursul cercetărilor experimentale de către Rorschach se referă la stabilirea (experimentală) a relației percepție – personalitate. El arată că răspunsurile kinestezice (de mişcare) sunt în relație cu imaginația şi tendința spre introversie, în timp ce răspunsurile culoare se referă la viața afectivă şi la tendința extravertită. Culoarea exprimă sensibilitatea pentru lumea externă, gustul pentru contactul cu această lume. Kinestezia, dimpotrivă, exprimă replierea asupra lui însuşi, gust pentru viața interioară. Pornind de la aceste constatări, după aplicarea testului Rorschach şi întocmirea psihogramei, din semnificațiile modului de cuprindere şi a determinanților putem afla de exemplu şi următoarele aspecte:

- Numărul total de K (percepția unor forme umane, animale, forțe ale naturii în mişcare) în proporție mare, este un indice al unei bogate vieți interioare, productivitate interioară, imaginație.
- Numărul mare de G (cuprinderea şi interpretarea globală a planşei) şi de FC (percepția este influențată în primul rând deforma petei şi apoi de culoare), semnifică atitudine creativă.
- Critica formei, etc. semnifică prudență, rezerve, anxietate, lipsă de imaginație.

Pornind de la unele sugestii ale testului Rorschach, mulți profesori de educație plastică folosesc formele fortuite obținute prin diverse procedee tehnice (stropire, presare, scurgere etc.) ca modalitate de explorare şi cuantificare relativă a potențialului creativ, fie cerându-se elevilor să scrie ce văd în aceste pete, ce le sugerează ele, fie transformându-le prin intervenții minime în imagini figurative. Ion Şuşală (2000) propune un test Rorschach amplificat şi adaptat pentru a diagnostica candidații la facultățile sau secțiile cu profil artistico-designic (performanțele vizual-plastice). Autorul citat l-a amplificat la patru baterii de câte zece planşe fiecare, planşele din fiecare serie având aceeaşi caracteristică esențială (simetrie + caracter proiectiv univoc, simetrie + caracter proiectiv echivoc, simetrie + sugestie fantastică, asimetrie + sugestie fabuloasă). Se aplică selectiv sau aleatoriu, îndeosebi spre sfârşitul anilor de liceu, de artă, dar şi de cultură generală, vizând ceea ce autorul numeşte creativitate vizuală cu artă (design) şi creativitate artistică (artă propriu-zisă). Redăm pe scurt conținutul TRA (Testul Rorschach aplicat) aşa cum apare în concepția autorului (Şuşală2000).

Prima baterie: cuprinde zece forme spontane, simetrice, cu caracter proiectiv univoc (se selectează dintre cele obţinute prin îndoirea hârtiei suport peste picătura/ picăturile din aceeaşi sau din mai multe culori de tub şi apăsând cu degetele sau cu toată palma într-un sens sau în mai multe):

Se cer:

- fie precizarea în scris a formei care are atributele esenţiale cele mai evidente ale unui obiect real, fabulos sau fantastic, obiect ce poate fi denumit printr-un cuvânt sau printr-o expresie verbală scurtă;
- fie compunerea unei imagini în care forma aleasă să fie folosită de mai multe ori, dar nu identic, ci modificată, completată, amplificată etc.

A doua baterie: zece forme spontane simetrice, cu caracter proiectiv, echivoc (de genul „imagine" de frunză, dar şi „imagine" de copac, selectate ca şi cele univoce).

Se cere:

- compunerea unei imagini în care cele două sau mai multe sugestii descoperite în una din formele spontane echivoce, se regăsesc parţial în semnele similare create, individualizate bine şi articulate într-un tot unitar şi echilibrat, pe orizontală sau pe verticală, materialele, instrumentele şi utilizarea lor fiind liberă.

A treia baterie: zece forme simetrice, de sugestie fantastică (de genul grifonului, de pildă) obţinute prin acelaşi procedeu.

Se cer:

- descoperirea a cel puţin două fragmente de sugestie figurală clară şi „recompunerea" lor (în desen sau/şi în culoare) într-o altă formă fantastică
- compunerea bidimensională sau tridimensională a unei forme fantastice „combinând" fragmentele de sugestie realistă descoperite la una din cele zece forme propuse.

A patra baterie: zece forme spontane asimetrice, de sugestie fabuloasă (care nu pot fi comparate cu ceva real) obţinute fie prin stropire, picurare, scurgere, etc. fie prin fotocopierea unei microstructuri naturale, biologice ori minerale sau prin mărirea unor fragmente de picături sau sculpturi abstracte etc.

Se cere:

- compunerea în plan sau tridimensional a unei imagini figurale asimetrice, dar echilibrate, cu o organizare sugerată de una din formele fabuloase oferite (Şuşală 2000)

Se observă că în toate cele patru cazuri se cere subiectului să descopere în cele zece forme spontane sau fotocopii mărite, sugestii figurale pe care să le folosească în compunerea unei imagini bidimensionale sau tridimensionale, instrumentele, tehnica fiind la alegere. Subiectul alege o singură imagine din cele zece în toate cele patru cazuri. Se urmăreşte gradul de inventivitate, de fantezie creatoare, originalitatea, dar şi valoarea plastică, expresivitatea. Se va depista şi zona de manifestare a imaginației (combinatorică în zona realului, combinatorică fantastică, onirică, fabuloasă). După autorul citat mai sus, pe baza acestui test se poate depista şi tendința spre creații cu artă (creații cu valoare de întrebuințare, designice) şi creații artistice (creații cu valoare de contemplare).

EXPERIMENTUL ZAICA

Profesorul şi artistul Dorel Zaica, un împătimit al renovării creative a învățământului artistic (în speță a educației plastice) a experimentat o serie de exerciții şi metode stimulative pentru creativitatea copiilor. Celebre sunt mai ales exercițiile sale de creativitate aplicată, concepute sub formă de întrebări. Aceste întrebări provocatoare pentru copii s-au constituit atât în modalități de stimulare cât şi de predicție a creativității. Prezentăm câteva din aceste întrebări (Alexandrescu D. 2000):

Ce este timpul?
Ce sunt buruienile?
Ce este casa?
Ce este Biblia?
Ce este plopul?
Ce este pielea?
Ce este lemnul?
Ce este secunda?
Ce este focul?
Ce este vântul?
Ce sunt farfuriile zburătoare?
Ce este sângele?
Ce este zâmbetul?
Ce este ceasul?
Ce este pădurea?

Ce sunt roboții?

Ce este bateria?

Ce este luxul?

Ce sunt țăranii?

Ce este talentul?

Ce este cenuşa?

Ce este peisajul?

Ce este viața?

Ce este arta?

Ce sunt scânteile?

Ce este hotărârea?

Ce este experiența?

Ce este politica?

Ce este aerul?

Ce este leşinul?

Ce este eclipsa?

Ce este ceața?

Ce este ziarul? La ce foloseşte el?

Ce este curcubeul? Cum se face el?

Ce este săpunul? Cum se face?

Ce este carnavalul? La ce foloseşte?

Cum se face marmelada?

Cum se face o carte?

Cum se face laptele praf?

Cum se face parfumul?

Cum luminează licuricii?

Cum poți vedea pisicile noaptea?

Cum este bradul verde tot timpul?

Cum facem noi să ținem minte?

Cum rezistă păsările călătoare să zboare zi şi noapte mii de kilometrii?

Cum au ajuns pisicile nişte animale de casă?

Dacă pământul se învârteşte, cum de nu cădem de pe el?
De ce le-a crescut girafelor gâtul atât de lung?
De ce ziua soarele e galben, iar dimineața şi seara e roşu?

De ce are laptele culoarea albă, şi nu ca iarba, verde?
De ce închid oamenii peştii în acvarii, şi păsările în colivii?
Ce s-ar întâmpla dacă nu s-ar mai învârti pământul?
Ce mănâncă pomul de creşte uneori mai înalt decât casa?
Ce culoare are apa?
De unde vin microbii?
La ce folosesc sprâncenele?
Din ce se face hârtia?

De ce există ceasul cu cuc şi nu cu cocoş, din moment ce cocoşul e cunoscut că ne trezeşte dimineața?
Dacă ştim că murim, şi încă pentru totdeauna, de ce nu suntem trişti toată viața?
De ce ceaşca e într-o ureche, iar cratița le are pe amândouă?
De ce pun oamenii usturime de ochi în săpun?
De ce picătura este bombată şi nu întinsă?

Întrebările, ingenios concepute, solicită subiecții să definească obiecte, fenomene, procese din cele mai diverse; sa descrie cum se fac (procesul) anumite produse; să găsească explicații, cauzalități anumitor fenomene, procese, realități; să găsească explicații unor situații relativ paradoxale, stranii, neobişnuite, contradictorii, etc. Din analiza răspunsurilor se pot infera diverse concluzii cu o relativă valoare predictivă: tendința spre construcții raționale, logice sau metaforice, poetice; imaginație bogată sau săracă; gândire cauzală, gândire prospectivă; fluență, flexibilitate, originalitate etc. Probabil miile de întrebări formulate şi zecile de mii de răspunsuri construite de copii de diferite vârste ar necesita o selectare şi grupare a lor după criterii creatologice, o reexperimentare şi o etalonare. Oricum munca, experimentul fantastic al profesorului şi artistului Dorel Zaica îşi aşteaptă fructificarea.

<u>TEST DE IMAGINAȚIE ŞI CREATIVITATE VIZUAL-PLASTICĂ</u>

Proba 1

Se dau zece figuri. Sarcina dumneavoastră constă în a adăuga fiecărei figuri câteva elemente noi transformându-le în forme figurative evidente.

Proba 2

Gândiți-vă la cât mai multe asemănări posibile între formele/imaginile de mai jos luate două câte două.

Proba 3

Alegeți-vă o formă din cele înşirate mai jos şi aplicați pe rând cât mai multe operații (procesări) plastice.

Proba 4

Sugerați următoarele idei, stări cu ajutorul unor elemente şi forme plastice nonfigurative:
Calm, mister, complexitate, muzicalitate, înăuntru, armonie, dezastru, melancolie, infinit, început.

Proba 5

Desenați un cub care să sugereze rând pe rând greutate, feminitate, fragilitate, mister, plutire, raționalitate, iraționalitate, agresivitate.

Proba 6

Se dau:

- formă de cal
- formă de valuri
- formă de nori
- formă de scaun
- ritm de creştere

Se cere să se realizeze în 30 de minute cât mai multe schițe/imagini (compoziții) originale, cărora să li se dea şi un titlu.

Proba 7

I.Ce s-ar întâmpla în domeniul artistic dacă oamenii nu ar mai percepe culoarea roşie?
II.Ce s-ar întâmpla în arhitectură şi în celelalte arte dacă omul nu ar putea face decât forme rotunde?
III.Ce s-ar întâmpla în domeniul artistic dacă omul ar avea trei mâini?
IV.Ce s-ar întâmpla în domeniul artistic dacă nu ar exista alb şi negru?

Este un test pe care noi il folosim cu studentii de la arte in cadrul seminariilor de didactica activitatilor vizual-plastice si cu elevii claselor V –X .Dar de obicei folosim doar unele probe (1 si 2, proba 3, proba 4, proba 5 sau proba 6 individual) pentru o estimare relativa dar rapida a potentialului creativ vizual-plastic si de multe ori ca modalitati de stimulare a creativitatii.

11.5. ASPECTE ŞI PRINCIPII ALE ASIGURĂRII CALITĂȚII ÎN CADRUL EDUCAȚIEI VIZUALE (VIZUAL - PLASTICE)

Problema calității educației nu este o temă nouă, însă în regimurile totalitare ea a fost deformată ideologic. Nou este tipul de abordare care încearcă să se adapteze la schimbările şi provocările datorate trecerii la structurarea/dezvoltarea unei societăți democratice.

Dacă calitatea educației este ansamblul de caracteristici al unui program de studiu şi al furnizorului acestuia prin care sunt satisfăcute aşteptările beneficiarilor, precum şi standardele de calitate, ne punem imediat întrebările:

- care sunt aşteptările beneficiarilor (părinții, societatea, comunitatea)?
- care sunt standardele de calitate?

Aşteptările beneficiarilor (societății) sunt conceptualizate într-un construct ideal de personalitate umană. Acest construct este elaborat de experți şi el poate fi influențat mai mult sau mai puțin de factorul politic. Şcoala nu a scăpat de ingerințele ideologice, dar nu mai avem de-a face cu o ideologie unică, invariabilă, impusă cu de-

a sila, ci cu una plurală, variabilă (Constantin Cucoş, 2002). De aici şi o anumită independenţă a şcolii.

Educaţia trebuie să se centreze pe un sistem axiologic congruent, relativ stabil, ataşat unor valori constante şi fundamentale, care să scape perisabilităţii şi facticităţii cotidiene.

În România, în cadrul noului curriculum naţional, este schiţat profilul de formare al adolescentului absolvent al şcolii obligatorii. Acest portret descrie aşteptările faţă de absolvenţii învăţământului obligatoriu (de 10 ani) şi se fundamentează pe cerinţele sociale exprimate în legi şi în alte documente de politică educaţională, precum şi pe caracteristicile psiho-pedagocice ale elevilor. Astfel, după acest construct, absolvenţii învăţământului general şi obligatoriu ar trebui:

1. să demonstreze gândire creativă;
2. să folosească diverse modalităţi de comunicare în situaţii reale;
3. să înţeleagă sensul apartenenţei la diverse tipuri de comunităţi;
4. să demonstreze capacitate de adaptare la situaţii diferite;
5. să contribuie la construirea unei vieţi de calitate;
6. să înţeleagă şi să utilizeze tehnologiile în mod adecvat;
7. să-şi dezvolte capacităţile de investigare şi să-şi valorizeze propria experienţă;
8. să-şi construiască un set de valori individuale şi sociale şi să-şi orienteze comportamentul şi cariera în funcţie de acestea.

Capacităţile, atitudinile şi valorile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar. Deci ele se pot dezvolta, forma prin intermediul tuturor disciplinelor, inclusiv prin educaţia vizual-plastică.

Dar în ce condiţii? O condiţie esenţială este trecerea de la centrarea pe predare la centrarea pe învăţare (accentul punându-se pe competenţe, pe ceea ce pot face elevii în timpul şi în urma învăţării). De altfel metodologia asigurării calităţii educaţiei este centrată şi ea pe rezultatele învăţăturii. Rezultatele învăţării sunt exprimate în termeni de cunoştinţe, competenţe, valori şi atitudini care sunt obţinute de elevi prin parcurgerea şi finalizarea unui nivel de învăţământ sau program de studii. Dar calitatea/nivelul rezultatelor învăţării depind de mai mulţi factori. De aceea indicatorii şi standardele privind calitatea se referă la intrări, procese şi ieşiri. Putem analiza şi cuantifica calitatea „intrărilor”, în cazul educaţiei e vorba de cerinţe, obiective, ideal educaţional. În cazul educaţiei vizuale „intrările” se referă la obiectivele cadru,

obiectivele de referință, competențe şi conținuturile învățării (existente în programele şcolare pentru toate clasele). Procesele se referă la responsabilitatea coordonării, a managementului predării şi al învățării, a evaluării şi a îmbunătățirii predării şi a învățării, a folosirii inteligente a resurselor umane şi materiale care depind în mare parte de competențele profesorului. Dăm mai jos un model taxonomic al competențelor de predare/coordonare a activității instructiv-educative cu elevii (după standarde profesionale pentru profesia didactică, coordonator Lucia Gliga, Ministerul Educației şi Cercetării, Bucureşti, 2002):

IX. *Analiza pedagogică a conținuturilor nou introduse în programe* presupune competențe legate de:
- identificarea noțiunilor noi introduse, ierarhizarea lor logică
- stabilirea „noțiunilor-cheie"
- identificarea modelelor de raționament
- elaborarea unei planificări anuale de parcurgere a conținutului
- identificarea materialului bibliografic şi a materialelor didactice necesare

X. *Analiza caracteristicilor cunoştințelor care urmează să fie predate:*
- identificarea, în programele şcolare şi în manuale a simplificărilor, a erorilor, a cunoştințelor „savante" care urmează să fie transpuse didactic
- tratarea pedagogică necesară a conținutului învățării: sistematizări. lărgirea bazei explicative, conceperea de noi aplicații, stabilirea unor conexiuni interdisciplinare

XI. *Aprecierea şi evaluarea comportamentului elevilor* implică formarea unor competențe specifice legate de:
- selectarea instrumentelor de evaluare adecvate
- proiectarea şi realizarea unor instrumente de evaluare
- colectarea şi prelucrarea informațiilor obținute prin aplicarea instrumentelor de evaluare

- diagnoza abilităților sau a dificultăților elevilor în activitatea de învățare
- sinteza şi interpretarea informațiilor despre aceste abilități sau dificultăți
- implicarea elevilor în autoevaluare
- diagnoza caracteristicilor afective ale elevilor
- stabilirea nevoilor reale de instruire/formare ale elevilor

XII. *Proiectarea instruirii presupune următoarele cerințe:*

- selectarea obiectivelor educative care vor fi propuse elevilor
- operaționalizarea obiectivelor
- alegerea conținuturilor învățării
- elaborarea unor variante de prezentare a aceluiaşi mesaj în forme diverse
- alegerea strategiilor de învățare adecvate fiecărui obiectiv/caracteristicilor elevilor/comportamentul colectiv al clasei
- elaborarea unor variante de lucru care să țină seama de diferențele individuale
- conceperea modului de organizare a activităților elevilor în funcție de situația de învățare
- selectarea şi realizarea materialelor/activităților de instruire
- conceperea unor secvențe de evaluare formativă
- elaborarea unor secvențe de exerciții intermediare, de natură să le permită elevilor să-şi autoevalueze progresul
- conceperea unor secvențe cu activități de remediere, destinate unor grupe omogene
- elaborarea unui test sumativ
- conceperea procedurilor de acțiune în clasă (managementul clasei)
- colaborarea cu alte persoane în definitivarea proiectelor

XIII. *Conducerea proceselor de instruire presupune competențe legate de:*

- organizarea mediului fizic al clasei

- motivarea şi stimularea elevilor
- prezentarea sarcinilor de lucru
- stabilirea/menționarea regulilor de comportare în clasă
- punerea întrebărilor şi formularea răspunsurilor
- prezentarea sistematică a conținutului
- conducerea discuțiilor/a activităților în grupuri mici
- conducerea activităților individuale diferențiate
- furnizarea feedback-ului
- stimularea gândirii inductive/deductive a elevilor şi antrenarea lor în dezvoltarea de probleme
- utilizarea diferitelor tipuri de hardware (echipamente audio-vizuale, calculatoare, etc.)

XIV. *Îndeplinirea unor îndatoriri organizatorice/administrative:*

- organizarea meditațiilor, consultațiilor, a ajutorului la învățătură
- conducerea unor întâlniri de lucru cu profesori/părinți ş.a.
- păstrarea/întreținerea documentelor, înregistrărilor, etc.
- păstrarea, organizarea, întreținerea materialelor didactice, a echipamentelor, etc.

XV. *Dezvoltarea personalității copilului presupune competențe legate de:*

- inițierea unor demersuri menite să dezvolte conştiința de sine a copilului şi a capacităților sale metacognitive
- inițierea unor acțiuni educative pentru dezvoltarea deprinderilor elevilor de a învăța-cum-să-învețe
- inițierea unor activități educative pentru dezvoltarea simțului responsabilității

XVI. *Dezvoltarea măiestriei profesionale personale implică:*

- evaluarea critică a propriilor prestații didactice
- planificarea dezvoltării personale
- preocuparea de autoperfecționare
- interacțiunea optimă cu alte persoane
- rezolvarea cu uşurință a problemelor profesionale

- încrederea în sine

Cercetătorii au pus în evidență pe lângă competențele de bază, mai sus menționate, o serie de *calități personale ale profesorului,* care urmează să fie dezvoltate prin experiență şi o educație profesională adecvată.

Noua calitate a *raporturilor afective* care se stabilesc între profesor şi elevi în învățământul contemporan, de natură să evite traumele psihice sau apariția complexelor de inferioritate, solicită profesori care să posede *trăsături de personalitate*, cum sunt:

- *autoritate reală* (dobândită prin profesionalism, moralitate, flexibilitate, consecvență), nu impusă prin diferite forme de constrângere
- *tact pedagogic*
- permisivitate.

Nivelul competențelor profesorului au un rol major în determinarea calității predării şi învățării (gândirea copilului se structurează şi se dezvoltă operațional în funcție de felul predării şi învățării). Ne putem întreba cum evaluăm cât mai acurat calitatea/nivelul de performanță didactică al profesorului de educație vizuală? În urma analizei mai multor modele de evaluare a componenței pedagogice a profesorului, am reținut patru aspecte esențiale:

1. testarea aptitudinii de predare
2. aprecierea deprinderilor de predare
3. aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare în coordonarea unor activități de învățare ale unui grup de elevi
4. aprecierea stabilității în obținerea performanțelor, adaptabilitatea la situații noi şi curba progresului personal

Pentru testarea aptitudinii de predare în cazul unui profesor de educație vizuală, i se propune acestuia să susțină o activitate plastică cu tema contrastul clarobscur la 2-3 clase paralele. Evaluatorii urmăresc:

- felul în care profesorul răspunde la critici
- cât de realist este în evaluarea propriei prestații
- măsura în care se constată o perfecționare a prestației de la o lecție la alta

- măsura şi modul în care îşi modifică demersul didactic în urma observaţiilor primite

Pentru aprecierea deprinderilor (priceperilor) de predare se urmăresc gradul de stăpânire a unor "tehnici", metode de lucru (captarea atenţiei elevilor, supleţea utilizării unor jocuri creative, utilizarea tehnicilor de chestionare, a metodelor de evaluare), ingeniozitatea utilizării imaginilor, a altor mijloace şi materiale etc.

Pentru aprecierea gradului de integrare a deprinderilor de predare-învăţare în clasă se pot simula situaţii la care profesorul va oferi soluţii, modalităţi de acţiune. Se testează capacitatea de structurare a informaţiilor, felul propriu de a lua decizii, ce observă, cum percepe şi analizează diferite situaţii şi cum reacţionează la ele.

În cazul aprecierii stabilităţii în obţinerea performanţelor, adaptabilitatea la situaţii noi şi curba progresului personal, se apelează la analiza rezultatelor elevilor la diferite concursuri, expoziţii plastice, la consultarea aprecierilor primite de-a lungul timpului din partea persoanelor abilitate, care i-au asistat la diferite activităţi, analiza parcursului profesional, inclusiv la Portofoliul de evaluare a activităţii proprii. În cazul profesorului de educaţie vizuală se apelează şi la mapele cu lucrările copiilor, materiale care oglindesc expoziţiile realizate în scoală etc.

Pentru că în ultimă instanţă, esenţiale sunt "ieşirile", valoarea adăugată şi valoarea creată, competenţele, valorile, atitudinile, ceea ce ştiu elevii sa facă cu ce au invăţat, in diferite situaţii, în viaţă, pe piaţa muncii, calitatea educaţiei se certifică prin calitatea acestora, a elevilor.

Cum apreciem, măsurăm (cantitativ şi calitativ) calitatea, nivelul competenţelor, cunoştinţelor, valorilor şi atitudinilor legate de domeniul vizual-artistic la elevii de diferite vârste, din şcoli diferite, inclusiv vocaţionale?

Aparent pare simplu: avem cerinţele, obiectivele, competenţele şi descriptorii de performanţă (standardele curriculare de performanţă). Să analizăm un caz concret:

Educaţie plastică clasele I-IV

<u>Standarde curriculare de performanţă</u>

la finele învăţământului primar

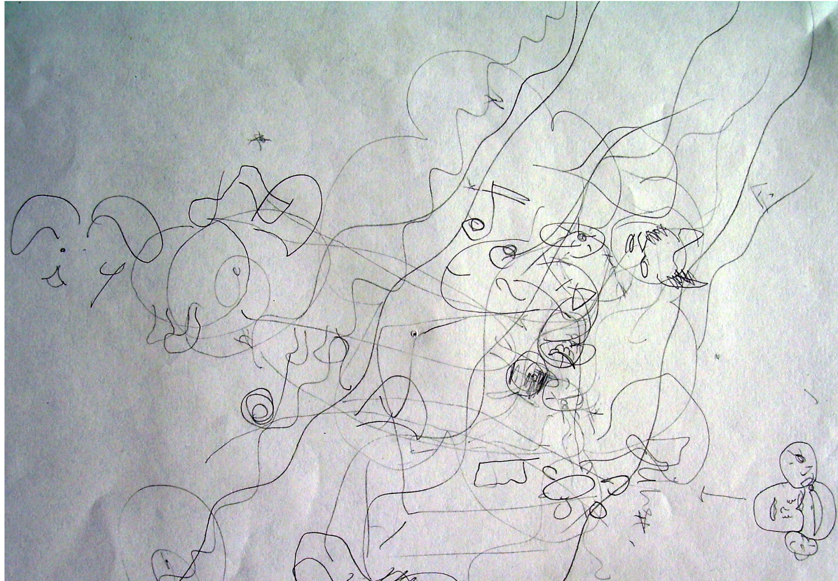
Obiectiv cadru	Standard
1. Cunoaşterea şi utilizarea materialelor de lucru şi a unor tehnici specifice artelor	S1. Selectarea tehnicilor şi a materialelor necesare pentru realizarea unei compoziţii

plastice	plastice cu mesaj intenționat. S2. Aplicarea unor tehnici specifice artelor plastice, în funcție de rezultatul planificat şi de condițiile concrete de realizare.
2. Analiza formelor, culorilor şi a amestecurilor acestora în mediul înconjurător şi în imagini	S3. Identificarea culorilor şi a amestecurilor acestora, pe reproduceri de artă şi în natură. S4. Localizarea culorilor şi a amestecurilor acestora pe cercul cromatic. S5. Descrierea formelor identificate pe reproduceri de artă şi în natură, din punct de vedere al expresivității şi al potențialului decorativ al acestora.
3. Cunoaşterea şi utilizarea elementelor de limbaj plastic	S6. Recunoaşterea unor elemente de limbaj plastic pe lucrările elevilor şi pe reproduceri de artă. S7. Generarea elementelor de limbaj plastic în exerciții dirijate. S8. Realizarea tonurilor din amestecul culorii cu alb sau negru. S9. Realizarea de dominante cromatice, folosind culori şi amestecuri ale acestora.
4. Exprimarea prin şi despre compoziții plastice	S10. Organizarea intenționată de compoziții, cu ajutorul elementelor de limbaj plastic. S11. Realizarea de compoziții pe o temă dată, organizând spațiul plastic, folosind potențialul expresiv al liniilor şi al culorilor. S12. Formularea de opinii argumentate referitoare la propriile compoziții plastice (claritatea mesajului intenționat, ipostaze ale elementelor de limbaj plastic folosite

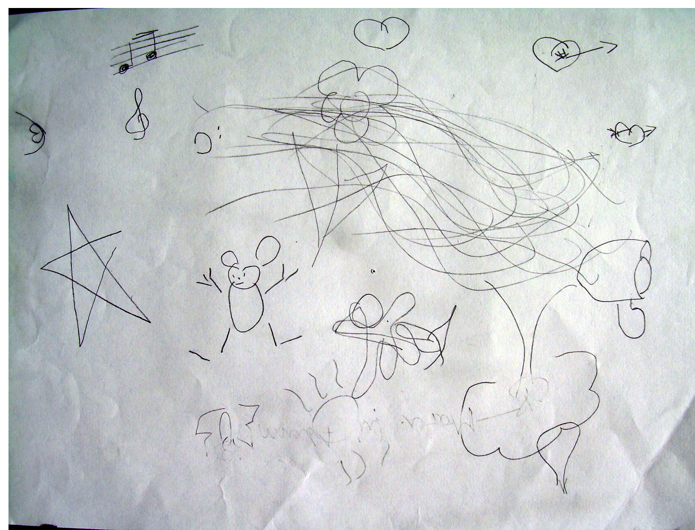
	sau dominanta cromatică, sau amestecuri cromatice şi acromatice folosite).

Suntem într-o clasă a V-a la un liceu din Cluj Napoca. Este început de octombrie. Vrem să evaluăm, în cadrul practicii pedagogice cu studenții de la arte (viitori profesori de educație vizuală) nivelul elevilor la sfârşitul clasei a IV-a şi implicit calitatea demersului educativ al învățătoarei. Ştim că este considerată o clasă foarte bună cu copii „isteți".

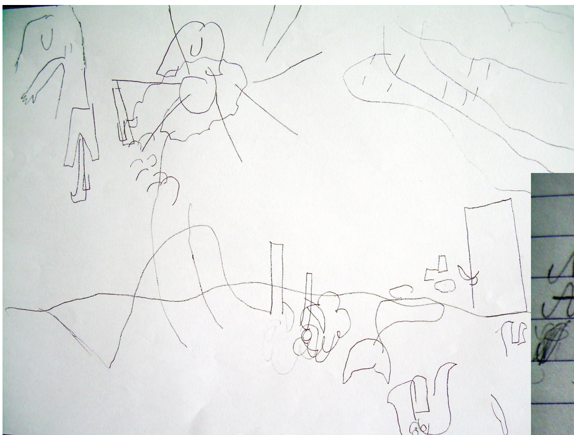
Alegem împreună cu studenții din standardele curriculare de performanță, obiectivul 4 (exprimarea prin şi despre compoziții plastice) şi standardul 12 (formularea de opinii argumentate referitoare la propriile compoziții plastice). Este standardul cel mai complex şi mai dificil. Pentru a „testa" capacitatea elevilor de a formula opinii argumentate referitoare la propriile compoziții plastice le propunem un joc intitulat „rotirea planşei în jurul centrului ei sau *lumea pe dos*", varianta cu ochii închişi (vezi Vasile Cioca, Jocul d-ea arta, 2007) în ideea de a-i pune într-o situație, într-un context de învățare nou, care să nu repete experiențe anterioare. O competență bine formată şi structurată iese în evidență în împrejurările şi provocările noi. După ce li s-au explicat condițiile „jocului" (desenăm pe planşa de hârtie albă cu creionul cu ochii închişi diferite elemente, lucruri, fenomene, plante, ființe, etc. solicitate, dar rotind mereu planşa în direcția acelor de ceasornic după fiecare formă desenată), s-a trecut la punerea lui în practică. După 15 minute elevii au deschis ochii privind surprinşi, unii şocați, propriile lucrări. Li s-a cerut apoi să-şi contemple fiecare propria lucrare şi să transpună universul plastic de linii şi forme de pe hârtie în gânduri, idei, opinii exprimate sub formă de versuri albe, proză sau pur si simplu comentarii. Mulți au spus că n-au scris niciodată versuri sau proză. „Dar ştiți atâtea cuvinte, nu trebuie decât să le folosiți în traducerea, descrierea, comentarea imaginilor de pe hârtie". Şi-au dat drumul, în clasă făcându-se o linişte născută din concentrare. După 15-20 de minute au ieşit rând pe rând în fața colegilor, au arătat lucrarea şi au citit „opiniile". Dăm mai jos câteva dintre ele. Comentariile sunt de prisos.



O lume fictională
O lume fascinantă
Cu ~~[illegible]~~ obiecte și ființe
Cu frumos și urât
Cu bine și rău
Dar are un lucru special,
~~[illegible]~~
~~[illegible]~~
~~[illegible]~~
muzica zboară în văzduh.
Animalele deformate se plimbă
Sub ~~din-un nor~~ pilușoarea
din-un nor ~~[illegible]~~.
Diavolul cu ochi roși privește peste lumea deapăi
Iar o domniță ca o mamă peste ~~[illegible]~~ fictiune veghează.



A fi sau a nu fi
aceasta este întrebarea.
Dacă acest copac este copac sau
un brocoli.
Dacă acest râu nu este un vânt.
Dacă că inima arată iubire sau
durere.
Dacă cana este o cană sau cameră
de filmat.
Daca Nota, portativul și cheile nu
sunt elemente ale muzici sau sunt
lucruri fără sens.
Dacă șoarecele este șoarece sau
nu o stea.
Toate acestea ascund ceva care
este special. Poate exprimă durere,
poate dragoste dar asta rămâne
un mister.



O lume imaginară
Ne oferă o imagine rară
Asupra sentimentelor ascunse
Și de vedere nepătrunse
Desenul acesta este oglinda sufletului
Descris prin enigmele desenului

Este neclar, de neînțeles
Și ele împreună țes
~~Ceva~~ Lucrurile pe care le simțim
Nu le vedem sau auzim
Și pe care doar noi le ~~simțim.~~ știm.

Bibliografie

- Nicolae George Drăgulescu - Standarde pentru evaluarea calității în învățământul superior din România, Universitatea Politehnică din Bucureşti (www.calistro.ro)
- Lucia Gliga (coord.) - Standarde profesionale pentru profesia didactică, Ministerul Educației şi Cercetării, Bucureşti, 2002
- Vasile Cioca - Jocul de-a arta, Ed. Limes, Cluj Napoca
- Constantin Cucoş - Pedagogie, Ed. Polirom, Iaşi, 2002
- Programele şcolare de „Educație Plastică" pentru clasele I-IV, Ministerul Educației şi cercetării, Consiliul Național Pentru Curriculum, Bucureşti, 2005

Bibliografie:

Ghid metodologic pentru aplicarea programelor şcolare din aria curriculară Arte pentru clasele I -XII

Neacşu, I; 1990, Instruire şi învățare, Ed. Ştiințifică

Cioca, V; 2005, Educație visual-plastică, caiet de lucrări, Eurodidact, Cluj

Programele şcolare de educație plasticăşi manualele alternative de educație plastic pentru clasele V - XI

www.edu.ro

12. CREATIVITATEA VIZUAL _ PLASTICA

12.1 Creativitatea generala si specifica

Creativitate, creație, creativitate generală, creativitate specifică, creativitate ştiinţifică, tehnică, artistică, creativitate de expresie, creativitate procesuală, creativitate de produs, creativitate inovativă, creativitate inventivă, creativitate emergentă, creativitate literară, muzicală, teatrală, plastică, vizuală, etc. Lista poate continua, între conceptul de creativitate generală şi specifică încăpând toate tipurile de creativitate încât se ajunge la ideea că sunt atâtea tipuri de creativitate câte feluri de activități există.

Parcurgând mai multe surse bibliografice referitoare la creativitate, fiecare poate constata că creativitatea este un concept destul de vag şi oarecum imprecis.

A crea înseamnă: a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce, a fi primul care interpretează rolul şi care dă viață unui personaj, a compune repede, a zămisli, a inventa un nou mecanism, etc. Cine poate fi numit creativ? Cel care se caracterizează prin originalitate şi expresivitate, cel care este imaginativ, generativ, deschizător de drumuri, inventiv, inovativ, etc. A fi creativ înseamnă în general a crea ceva nou, original şi adecvat realității.

În perspectivă metodologică (perspectivă care poate fi fructificată de educatorul de artă, inclusiv de către învățător), prin creativitate se poate înțelege acea aptitudine mintală de reorganizare, de rearanjare în mod original a câmpului cunoştințelor; o reorganizare, o rearanjare a ceea ce alcătuieşte zestrea mintală, cultura intelectuală a fiecărui individ, adică a fondului de idei, de atomi de semnificații, de fragmente de idei, imagini, etc. de care dispune orice gândire (Ion Moraru, 1997).

D. W. Mackinnon (apud A. Roşca, 1981) consideră creativitatea ca fiind mai degrabă un fenomen multifațetat decât un concept teoretic care să fie precis definit. El găseşte astfel diferite aspecte ale creativității: produsul creativ, procesul de creație, personalitatea creatoare, mediul creativ/noncreativ, grupul creativ, factori interni ai creativității, factori externi, factori cognitivi şi noncognitivi, gândirea divergentă/convergentă, imaginația creatoare, atitudini creative/noncreative, abordare algoritmică/euristică a problemelor, rezolvarea de probleme, probleme bine/slab

structurate, metode creative, etc.. O astfel de abordare a creativității prin tematizarea multiplelor sale aspecte şi înfățişări este şi ea folositoare dascălului care e nevoit să găsească soluții concrete, practice pentru stimularea potențialului creativ al copiilor. Asta nu înseamnă că practicianul în câmpul educativ nu trebuie să facă efortul de a înțelege caracteristicile creativității, esența sa la nivel conceptual. Astfel, după Sternberg I. R. (2005), există şapte abordări sau viziuni/paradigme, care au contribuit la înțelegerea conceptului de creativitate: mistică, psihanalitică, pragmatică, psihometrică, cognitivă, socială/de personalitate şi cea a confluențelor teoriilor. Toate cele şapte abordări sunt interesante, seducătoare şi multe din ideile lor pot sugera soluții pragmatice.

Astfel din abordarea psihanalitică reținem ideea conform căreia creativitatea este rezultatul tensiunii dintre realitatea conştientă şi pulsiunile inconştiente într-o formă acceptabilă din punct de vedere social (pulsiunile inconțtiente pot fi legate de putere, prestigiu, onoare, dragoste, posesiuni materiale, etc.). Oare în sufletul copiilor nu sunt conflicte de multe ori între realitatea în care trăiesc acasă, la şcoală şi dorințele lor nemărturisite din frică, din necunoaştere, tensiuni care de multe ori se proiectează în lucrările lor plastice? Ca educator nu trebuie să uităm că omul nu este doar rațional, condus de rațiune, el este şi un om al dorințelor, scăldat de dorințe.

Abordarea psihometrică a creativității, considerată la debutul ei o adevărată revoluție în ceea ce priveşte măsurarea gândirii creative, şi-a propus, în esență, să studieze creativitatea la subiecți obişnuiți prin teste creion-hârtie. Unele teste conțin:

a) elaborarea întrebărilor: subiectul scrie toate întrebările pe care le poate concepe, pe baza unei imagini desenate;
b) optimizarea produsului: subiectul enumără posibilitățile de transformare a unui animal de jucărie (sau alt obiect) astfel încât copiii să se joace cu ea cu mai mare plăcere;
c) utilizările originale: subiectul enumără modalități interesante şi neobişnuite de întrebuințare a unei cutii de carton, cărămidă, etc.;
d) cercuri: subiectul trasează câteva cercuri goale pentru a le integra apoi în diferite desene cărora le dă un titlu.

Aceste teste au facilitat cercetarea şi au putut fi întreprinse pe oameni obişnuiți. Jucarea lor cu elevi de diferite vârste mobilizează gândirea, imaginația, antrenându-le, după unii chiar dezvoltându-le. În câmpul practicii educaționale diferite variante din aceste teste transformate în jocuri plastice pot fi folosite ca modalități de

incitare/solicitare creativă a elevilor. Pare mai incitantă, mai interesantă pentru elevi solicitarea „ce pot face cu patru dreptunghiuri şi două triunghiuri” decât „desenaţi o casă”.

Şi acestor teste de creativitate li s-au adus critici, ele fiind considerate triviale, recomandându-se sarcini mai complexe - probe scrise sau desenate (Sternberg, 2005). S-a considerat de asemeni că punctajele obţinute la fluenţă, flexibilitate, originalitate şi elaborare nu pot cuprinde întreaga sferă a creativităţii care cu siguranţă nu se reduce doar la aspecte cognitive. Pentru dascăl este extrem de important să nu ia în calcul în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor plastice doar aspectele cognitive; aspectele afective, motivaţionale, dorinţele sunt la fel de importante, iar în modalitatea de expresie artistică - plastică ele sunt chiar esenţiale în primii 10-12 ani şi chiar ulterior, mai ales în implicarea acestora în ceea ce priveşte dimensiunea expresivă sau creativitatea la nivel de expresivitate (vezi Vasile C., 2007, Jocul de-a arta).

Abordarea pragmatică a creativităţii a pus accentul pe ideea dezvoltării creativităţii prin orice mijloace şi mai puţin pe înţelegerea şi testarea validităţii ipotezelor teoretice. Sunt binecunoscute tehnicile abordate de Osborn (1953): brainstorming şi Gordon (1961): sinectica. Prima metodă stimulează oamenii să rezolve probleme descoperind, imaginând cât mai multe soluţii într-un mediu constructiv, nu inhibitor şi critic. Ea se bazează de fapt pe principiul „evaluării amânate”. Într-o anumită fază a rezolvării problemelor critica este interzisă, toţi participanţii trebuie să emită cât mai multe soluţii, indiferent cât de fanteziste sunt ele. Pentru educatorul de artă „amânarea evaluării” înseamnă cât mai multe idei, schiţe, proiecte schiţate la o temă dată (compoziţie, copertă de carte, afiş, copiii şi natura, cartea de poveşti, fiinţe extraterestre, copii, valuri şi nori, etc.). La clasele mici, dar şi la celelalte, de obicei se elaborează o singură variantă de lucrare/imagine. Când copilul este implicat, captat afectiv de tema la care lucrează are tendinţa să facă o singură variantă, definitivă, el manifestându-se spontan. Cum putem fructifica potenţialul productiv al acestei metode? În realizarea unor lucrări de grupe de 5-6 copii şi în discuţiile preliminare înaintea realizării unor lucrări individuale- Vom reveni într-un alt capitol cu exemplificări (metoda deplasării planşelor, stârvul sublim pe faţă, etc.).

Din metoda creativă, elaborată de Gordon, reţinem recurgerea la analogii, la gândirea analogică şi principiul abordării neobişnuitului ca ceva obişnuit şi a obişnuitului ca ceva neobişnuit. Deşi sinectica este o metodă mai complexă şi se

pretează la colective de cercetători, ingineri, tehnicieni, etc., gândirea analogică trebuie implicată şi stimulată prin jocuri simple cu explorări, observări de asemănări şi deosebiri formice, cromatice, texturale, dimensionale, etc. între diferite obiecte, plante, forme, imagini, clădiri, sculpturi, animale, insecte, maşini, unelte, etc. (inclusiv jocuri kim).

Sugestii interesante pot fi preluate şi aplicate la activitățile plastice din abordările cognitive. Ne referim aici la modalitățile de reprezentare plastică a obiectelor, contextelor, senzațiilor, sentimentelor, etc. apelând la elementele şi mijloacele plastice, la descoperirea, jucarea şi generarea operațiilor plastice aplicate culorii, formelor, liniilor, petelor şi punctelor. La clasele mai mari se pot aborda şi aspecte legate de paradigme asupra formei spațiului şi compoziției (Vasile C., 2007, Jocul de-a arta).

Studiile sociale privind creativitatea au pus accentul pe rolul variabilelor de personalitate, motivație şi mediul sociocultural ca surse ale creativității. Astfel au fost depistate anumite trăsături de personalitate caracteristice indivizilor creativi: gândirea independentă, încrederea în sine, fascinația complexității, orientarea estetică, asumarea riscurilor, curajul, îndrăzneala, spontaneitatea, autoacceptarea, actualizarea de sine, motivația intrinsecă. În ce măsură noi ca educatori sesizăm asemenea trăsături şi încurajăm manifestarea, concretizarea lor în activitățile plastice? De asemeni, la nivel social, au fost studiate influențe privind diversitatea culturală, starea de război, existența unor modele, resursele, numărul competitorilor dintr-un anumit domeniu. Referitor la existența modelelor, câți dintre noi, educatorii, evocăm aspecte din viața unor mari inventatori, savanți, artişti, exploratori în cadrul activităților şcolare?

O altă perspectivă asupra creativității, care s-a impus în ultimele decenii, este cea interacționistă, care porneşte de la ipoteza că există mai mulți factori care trebuie să conveargă la dezvoltarea creativității (Amabile T., 1983, Csikzentmihalyi, 1996). Mihaela Roco (2001) susține că pentru studiul unui fenomen atât de complex, cum este creativitatea, este necesară abordarea din perspectiva diferitelor ramuri ale psihologiei, precum şi a teoriilor din domenii cum ar fi antropologia, neurofiziologia, sociologia, etc.

O altă perspectivă care se înscrie în viziunea cognitivă este cea care consideră gândirea creativă ca o formă aparte a comportamentului de rezolvare de probleme. Această idee apare la Newell, Shaw şi Simon (1963) şi la Weisberg (1986). După cei trei autori, activitatea creatoare pare să fie o clasă specială a activității de rezolvare de

probleme, caracterizată prin noutate, neconvenţionalitate, persistenţă şi dificultate în formularea problemei. Pentru Weisberg, creativitatea reprezintă doar o „rezolvare de probleme în trepte". Probabil oamenii soluţionează problemele pornind de la ceea ce este deja cunoscut şi abia ulterior modifică schema în conformitate cu noile cerinţe; atunci intervine gândirea creativă care implică abilitatea de a te „rupe" de orice modalitate veche de gândire sau de soluţionare cunoscută a problemelor, putând astfel genera mai multe soluţii posibile.

Se consideră că mai importantă decât „rezolvarea de probleme" este capacitatea de a găsi probleme, de a descoperi, a inventa, a recunoaşte şi a formula probleme.

Rezolvarea de probleme, descoperirea de probleme pot fi folosite, fructificate şi în cazul educaţiei plastice chiar la clasele I-IV. Organizarea, ameliorarea vizual-plastică a sălii de clasă, a holului sau curţii şcolii se poate transforma într-o veritabilă problemă de formulat şi de rezolvat. Cum putem face ca holul să pară mai mare decât este acum? Cum putem interveni cu mijloace plastice astfel încât pereţii să pară mult mai uşori? Avem aici două probleme formulate care pot fi rezolvate prin mai multe modalităţi. E nevoie de experienţă şi imaginaţie din partea educatorului de artă în a formula probleme vizual-plastice adecvate vârstei şi particularităţilor specifice copiilor. În fond, cât trăieşte omul rezolvă mereu probleme, legate de hrană, adăpost, haine, resurse, dorinţe, vise, idealuri, etc. deci abordarea învăţării, creativităţii sub această manieră îl formează pe elev pentru viaţă, dezvoltându-i capacitatea de a intra în spaţiul problemelor şi de a le rezolva. Vom reveni asupra acestei probleme legate de rezolvarea de probleme.

Probabil că am înţelege mult mai bine fenomenul complex care este creativitatea dacă cercetătorii nu s-ar concentra atât de exagerat doar asupra creativităţii umane. Astfel, constatând că cele mai multe specii produse de evoluţia biologică sunt astăzi dispărute, iar din cele existente cele mai multe au intrat în faza de stagnare, Koestler (apud Vasile C. 2007, Imaginea şi creativitatea vizual-plastică) crede că principala cauză a extincţiei şi stagnării sunt supraspecializarea şi pierderea concomitentă a adaptabilităţii la modificările mediului ambiant. Esenţa specifică a înzestrării naturale a omului este tocmai lipsa de specializare, prin aceasta deosebindu-ne de animale. Pentru educatorul creativ relaţionarea dintre diferitele discipline prin intermediul învăţării integrate este benefică pentru antrenarea integrată/complexă a tuturor instanţelor psihice şi a diferitelor câmpuri informaţionale şi procedurale de care dispune elevul. Interdisciplinaritatea, multi-disciplinaritatea şi trans-disciplinaritatea

sunt aspecte extrem de importante în structurarea şi abordarea creativă a învăţării. În acest sens iniţierea copiilor în realizarea unor proiecte în care aceştia să-şi fructifice cunoştinţele asimilate la mai multe discipline şi propriile experienţe sunt benefice pe plan formativ. Putem propune, discuta şi apoi forma colective de copii care să realizeze mici proiecte având teme ca: „noi şi culorile"; „mărul ca fruct, mărul în pictură, mărul în poveste, mărul ca aliment"; „linia în scris, desen, matematică, arhitectură, tehnică, viaţa de zi cu zi"; „călătorie în lumea formelor naturale, artistice, tehnice, matematice" etc.. Important este ca elevii să exerseze şi să conştientizeze abordarea unei teme, idei, obiect, realităţi, probleme din mai multe perspective descoperind însuşiri, aspecte, calităţi diferite, noi.

Pentru a înţelege mai bine unele aspecte privind relaţiile dintre creativitate ca procesualitate şi structurarea în timp a personalităţii umane, este benefic să ne oprim puţin asupra teoriei transformaţioniste a lui G. T. Land (apud Mihalea Roco, 2001). Pornind de la ipoteza că cheia pentru găsirea noului, soluţiei noi se află în nevoia de restructurare, de degradare a unui echilibru printr-un proces de „deschidere la închidere". Acest proces de „deschidere la închidere" este de fapt procesul creativ şi el este comun şi necesar tuturor sistemelor şi el ar avea următoarele funcţii:

- absorbirea informaţiei;
- defalcarea informaţiei;
- rearanjarea informaţiei într-un mod diferit;
- evaluarea utilităţii acestei noi configuraţii;
- acţionarea;
- furnizarea de răspunsuri la reacţiile din partea mediului.

Autorul acestei teorii consideră că procesul creativ la fel ca orice sistem vin, parcurge pentru stadii:

- formativ
- normativ
- integrativ
- transformaţional.

Stadiul formativ sau cel de creştere aditivă se defineşte prin formarea identităţii eu-lui într-un mediu nou. În acest stadiu predomină egocentrismul, persoana învăţând regulile mediului nou, fapt care îi asigură treptat siguranţa de sine.

Stadiul normativ sau de creştere replicativă se caracterizează prin tendinţa de identificare cu mediul (inclusiv social, cultural). Persoana are tendinţa de a se

identifica în cel mai înalt grad cu mediul social respectiv, semănând cât mai mult cu membrii grupului; nu gândeşte şi nu doreşte să fie diferit de ceilalți. Aceste stadii, formativ şi normativ, au următoarele particularități:

- convergență
- conformism
- certitudini.

Aceste stadii sunt favorabile doar pentru definirea unei probleme, dobândirea de cunoştințe noi, verificarea soluțiilor. În schimb aceste caracteristici, enunțate mai sus, devin frâne pentru creativitate dacă persoana nu poate renunța la lucruri, metode, soluții care de obicei au dus la reuşită.

Următorul stadiu, „integrativ" sau de creştere acomodativă se defineşte prin „dorința persoanei de a fi ea însăşi". Tendința este de diferențiere şi distanțare de ceilalți, pentru regăsirea de sine şi cunoaşterea unicității eu-lui.

Stadiul „transformațional" sau de creştere creativă se referă la momentul întreruperii/ruperii în mod radical a legăturilor cu trecutul întrucât acesta împiedică regăsirea şi dezvoltarea, actualizarea de sine. Se conştientizează faptul că pentru a îndrăzni să faci ceva este nevoie să renunți la confortul şi siguranța pe care le oferă stadiul normativ.

Pentru educator este important faptul că reiese clar că pentru creație, indiferent în ce domeniu s-ar desfăşura, sunt specifice ultimele două stadii - integrativ şi transformațional - şi care de regulă presupun divergență, nonconformism, incertitudine şi renunțarea la ceea ce este tradițional în vederea conceperii unui nou mod de abordare a problemelor.

Din punct de vedere educativ, este esențial să înțelegem că găsirea şi căutarea noului presupune renunțarea temporară la cunoscut, la tradițional, marcând un moment de criză în viața individului, implicând asumarea riscului, incertitudinii, un puternic disconfort psihic, fiind nevoie de mult curaj şi perseverență. Creația, indiferent de domeniu, nu este doar o joacă, ea necesită mult curaj, muncă, perseverență, risc. În acest context sunt benefice exemplele de creatori, inventatori, oameni de ştiință, artişti, exploratori, sportivi, etc. cu momentele de cumpănă, curaj, perseverență, dar şi cu cele de depăşire a obstacolelor şi cu bucuria reuşitei, descoperirii, învingerii, invenției, creării operei, cuceririi piscului.

Pentru omul de şcoală care munceşte rând pe rând cu alte generații de copii, este benefică viziunea care se regăseşte la majoritatea cercetătorilor occidentali actuali şi

potrivit căreia creativitatea este o sursă de bucurie şi poate fi chiar mijlocul esențial prin care oamenii învață şi se dezvoltă ca ființe umane. Pentru Teresa Amabile (1997) creativitatea este un mod de viață pentru faptul că procesul de gândire creativă - procesul de aducere la lumină a unei creații - este, în principiu acelaşi, indiferent de rezultat şi domeniu. În viziunea acestuia, în bună tradiție americană, creativitatea este în mod clar o trăsătură comună a vieții oamenilor obişnuiți, nu ceva care apare numai la persoanele neobişnuit de talentate. Modelul structurat al creativității, indiferent de domeniul de manifestare, elaborat de Teresa Amabile, şi care are virtuți pragmatice evidente, include următoarele componente:

1. calificarea, gradul de specializare în domeniul respectiv;
2. abilități creative;
3. motivație intrinsecă.

Vom detalia în continuare acest model deşi pare simplu şi cu siguranță nu explică decât în mică măsură acest fenomen complex care este creativitatea, dar are, în schimb, valoare pragmatică deosebită, surprinzând principalele dimensiuni ale procesului de creație şi putând ghida demersul didactic ce se vrea creativ. În prima componentă a modelului sunt incluse cunoştințele de specialitate (în cazul nostru limbajul plastic şi problemele aferente), abilitățile tehnice (diferite tehnici plastice, operații plastice) şi talentul special în domeniul respectiv (uşurința cu care transpune idei, sentimente, stări în configurații vizual-plastice expresive). A doua componentă a modelului, „abilitățile creative” includ:

- un set cognitiv şi unul perceptiv favorabile abordării din perspective noi în rezolvarea unei probleme (probabil în cazul educației plastice ceea ce Vasile Cioca numeşte în lucrarea „Jocul de-a arta” paradigme formice, spațiale, compoziționale);
- euristici pentru generarea ideilor noi (în cazul educației plastice o serie de jocuri, exerciții-joc şi metode, procedee creative specifice care în mare parte se regăsesc descrise la autorul citat mai sus în lucrarea „Jocul de-a arta”);
- stilul de muncă specific creației care este cel perseverent şi plin de energie.

Aici trebuie să subliniem faptul că abilitățile creative depind şi de unele trăsături de personalitate, după cum urmează: independența, autodisciplina, toleranța la ambiguitate şi la frustrare, orientarea spre risc, relativ dezinteres pentru aprobare socială, etc.. A treia componentă a modelului, „motivația intrinsecă” pentru sarcină, ceea ce înseamnă realizarea unei activități pentru că mi se pare interesantă, plăcută,

provocatoare prin ea însăşi, pentru că ne generează bucurie şi ne aduce satisfacții. „Motivația intrinsecă” adică „motivația creativă” este foarte importantă în demersul creativ pentru că ea este supusă influențelor din exterior, creativitatea putând fi altfel influențată; ea are un rol primordial în creație, ea nu poate fi înlocuită de nici un fel de set de abilități creative, oricât de mare ar fi acesta. Ba mai mult, după autoarea acestui model, motivația creativă poate suplini deficiențele privind abilitățile în domeniu sau pe cele creative. Acest aspect ne poate pune pe gânduri şi ne putem întreba ce putem face în cadrul activităților plastice pentru a stârni interesul elevilor, pentru a simți plăcere, bucurie în cadrul activităților de pictare, desenare, modelare, exprimare de sine şi exprimare a lumii în care trăiesc. Aici probabil câmpul de acțiune se leagă de joc, ludic, de situațiile plastice, de varierea tehnicilor plastice şi de relaționarea explorărilor plastice de viața reală a copiilor, de preocupările, gândurile, frământările, dorițele lor efective.

*

Fără să epuizăm teoriile şi problemele legate de complexul fenomen care este creativitatea, credem că putem să reținem câteva idei, concluzii călăuzitoare în vederea abordării creative a activităților vizual-plastice cu elevii. Enumerăm pe scurt cele mai importante şi mai pragmatice concluzii/idei:

- În perspectivă metodologică prin creativitate se poate înțelege acea aptitudine mentală de reorganizare, de rearanjare în mod original a câmpului cunoştințelor, a ceea ce alcătuieşte zestrea mintală, cultura intelectuală a fiecărui individ; deci o mare parte din ingredientele creației/creativității se găsesc în mentalul elevului;
- Temele, fațetele creativității: produsul creativ, procesul de creație, personalitatea creatoare, mediul creativ/noncreativ, grupul creativ, factori interni şi externi ai creativității, factori cognitivi şi noncognitivi, gândirea divergentă/convergentă, imaginația creatoare, atitudini creative/noncreative, abordare algoritmică/euristică a problemelor, rezolvarea de probleme, probleme bine structurate/slab structurate, metode creative, blocaje ale creativității, etc.;

- Creativitatea/creația poate fi rezultatul tensiunii dintre realitatea conştientă şi pulsiunile inconştiente (dorințe inconştiente legate de putere, prestigiu, onoare, dragoste, posesiuni materiale, etc.);
- Multe din probele testelor de creativitate pot fi transformate în jocuri, exerciții-joc de antrenare, activare a potențialului creativ al copiilor;
- În proiectarea şi desfăşurarea activităților plastice sunt importante atât aspectele cognitive cât şi cele afective, motivaționale, iar în perioada 2-10 ani cele afective sunt determinante;
- Din metodele clasice de stimulare a creativității (brainstorming şi sinectica) sunt de reținut principiul „evaluării amânate a soluțiilor/ideilor" şi rolul gândirii analogice precum şi relația obişnuit-neobişnuit, benefice pentru antrenarea şi dezvoltarea creativității;
- Din abordările cognitiviste reținem în special ideea reprezentării cu ajutorul limbajului plastic a lucrurilor, stărilor, ideilor, sentimentelor; importanța setului de operații aplicate formelor, culorilor, liniilor, compunerii spațiului plastic precum şi problema paradigmelor plastice şi reprezentarea mentală a scării iconicității imaginilor;
- Importanța trăsăturilor de personalitate implicate în creativitate: gândirea independentă, încrederea în sine, fascinația complexității, orientarea estetică, asumarea riscului, curajul, îndrăzneala, spontaneitatea, autoacceptarea, actualizarea de sine, motivația intrinsecă;
- Abordarea creativității ca rezolvare de probleme inclusiv în activitățile plastice;

  Relația dintre creativitate, specializare şi lipsa de specializare şi antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte în care să-şi fructifice cunoştințele asimilate din mai multe domenii (învățarea integrată);
- Procesul creativ, ca orice sistem viu, parcurge patru stadii: formativ, normativ, integrativ şi transformațional; primele două se caracterizează prin convergență, conformism şi certitudini şi ele devin frâne pentru creativitate; ultimele două faze se caracterizează prin dorința persoanei de a fi ea însăşi şi actualizarea de sine;
- Creația, indiferent de domeniu, nu este doar o joacă, ea necesită multă muncă, curaj, perseverență, risc; rolul exemplelor de creatori, inventatori, exploratori, oameni de ştiință, artişti, sportivi, etc.;

- Creativitatea este o sursă de bucurie, este un mod de viaţă; ea este o trăsătură comună a tuturor oamenilor, prin practicile didactice şi mediul psihosocial şi cultural ea poate fi stimulată sau blocată; necesitatea cunoaşterii blocajelor şi a factorilor stimulativi;
- Importanţa în abordarea creativă a problemelor, a cunoştinţelor de specialitate (limbajul plastic), abilităţilor tehnice (stăpânirea tehnicilor plastice), un set cognitiv şi unul perceptiv favorabile abordării problemelor din perspective noi, euristice pentru generarea ideilor noi (operaţii/combinatorică şi o serie de metode creative specifice); stil de muncă perseverent; motivaţia intrinsecă generatoare de bucurie, plăceri, satisfacţii.

12.2 SENSIBILITATE, SPONTANEITATE ŞI ANTRENAMENT ÎN ACTIVITĂŢILE VIZUAL -PLASTICE

În decembrie 1996, dintr-un sondaj despre imaginea învăţământului artistic în Franţa, reiese că 52% dintre persoanele interogate consideră că acest învăţământ este insuficient, 56% cred că redeşteptarea şi practicarea disciplinelor artistice pot constitui un remediu al eşecului şcolar, 72% sunt de părere că ar trebui acordată acestor discipline aceeaşi importanţă ca şi matematicii sau limbilor (sondaj IPSOS/ Ministerul Culturii / Lumea educaţiei, în "Le monde de l'Éducation", decembrie 1996, R. Davido,1998). Şi, continuă autorul articolului, miniştri se succed şi noi tot aşteptăm. Parcă am fi în România.

Fără să intrăm în problematica complexă şi stufoasă a importanţei rolului artei în dezvoltarea conştiinţei umane, a sensibilităţii şi rămânând doar în perimetrul vizualului, nu putem să nu remarcăm că starea de fapt, menţionată în publicaţia franceză, este cu atât mai paradoxală cu cât imaginea ne invadează seductiv, pătrunzând în toate spaţiile şi domeniile vieţii noastre pe zi ce trece: pe străzi, la televizor, la cinema, pe internet, în publicaţii, magazine, stadioane etc. Trăim mai ales într-o lume de imagini: publicitare (afişe, ambalaje, fotografii de presă, spoturi publicitare), ştiinţifice (radiografii, tomografii, ecografii, fotografii microscopice,

imagini transmise de sonde spațiale, filmări în interiorul organismului uman etc.), artistice (fotografii, filme, desene, picturi, sculpturi, fotografii digitale, holograme, imagini virtuale, desene animate etc.) sau chiar naturale (umbre, oglindiri). Dacă la aceste imagini alăturăm şi imaginile psihice (percepții vizuale, imagini mintale, imagini onirice şi imaginile patologice) constatăm că trăim într-o adevarată videosferă cu spații imagistice în noi şi în afara noastră tot mai extinse. În aceste condiții nu ar fi oare firesc să se acorde un interes şi un sprijin mult mai mare din partea instituțiilor abilitate, fenomenului de proliferare şi invazie a imaginii în societatea postmodernă şi deci studierii, înțelegerii, exersării în şcoală a aspectelor esențiale a acestora? Dacă trăim într-o societate dominată şi manipulată în mare parte de vizual, vorbindu-se tot mai mult de "homo videns" (Sartori S. 1997), nu ar fi normal să se investească timp şi resurse mai mari pentru educația vizual-plastică, pentru exploatarea tuturor resurselor imaginii, inclusiv a valențelor sale creative?

Din punct de vedere psihologic, imaginea, sub diversele sale ipostaze – perceptivă, mintală, onirică, patologică, artistica etc. Poate fi abordata din diferite perspective (behavioristă, psihanalitică, gestalistă, umanistă, fenomenologică, cognitivă etc.) şi în relații cu cogniția, afectivitatea, personalitatea, starea patologică, conştientul, inconştientul, creativitatea etc.

Pe noi ne interesează aici cu precădere relația dintre imagine (imaginea vizual-plastică) şi creativitate în/din perspectiva găsirii modalităților de activare a potențialului creativ în domeniul vizual-plastic.

Întâlnim în literatura psihologică dar şi în alte zone cultural-ştiințifice diferiți termeni care descriu, circumscriu geografia complexă a ceea ce numim cu un termen generic imagine: imagine perceptivă, imagine mintală, imagine onirică, post-imaginea, ilustrațiile gândirii, reprezentările schematice, diagramele, sinesteziile, sinopsiile, simboluri (scheme simbolice), imaginea eidetică, imaginea mnezică, imaginea imaginată, imagini arhetipale, simulacru, pareidolii, imagini halucinatorii, imagini delirant-halucinatorii, imagini deformate a propriei persoane global considerată (heautoscopii, tranzitivism, dedublare, metamorfoze corporale, ambivalență – Enăchescu 1977), desenul şi pictura ca imagini plastice fizice bidimensionale, reprezentările sculpturale ca imagini tridimensionale, imaginile fizice realizate cu mijloace mecanice, chimice, electronice, informatice etc. În creația vizual-plastică normală şi patologică sunt implicate în mai mare sau mai mică măsură multe elemente din teritoriile, fenomenele acoperite sau descrise de termenii înşirați

mai sus. Între aceste imagini si intre procesele şi structurile psihice care stau în spatele lor există nenumărate relații. Profunde şi complexe relații se dezvoltă între imaginea perceptivă, imaginea mintală (reprezentări), imaginea onirică (normală şi patologică), imaginea artistică, plastică şi afectivitate. Psihanaliza (Freud, Jung etc.), diverşi psihologi de alte orientări, epistemologi, neuropsihologi, psihiatri, etnologi, filosofi ai culturii, istorici ai religiilor etc. au relevat în studiile şi cercetările lor subtile interferențe între imagine şi afectivitate (imaginație şi afectivitate), interferențe din care germinează prin intermediul gândirii simbolice (imaginația mitopoetică) lumea fascinantă a imaginarului.

Meditând asupra originarului, Corneliu Mircea (2000) ne aminteşte în lucide şi frumoase cuvinte despre inconştient că purtăm în adâncul ființei şi conştiinței noastre o constelație simbolico-arhetipală specifică şi concretă, ce conferă o anume temă şi semnificație atmosferei afective ori energiei instinctuale. “Adeseori recad – pentru mai multe clipe ori pentru un răstimp – în tărâmul magic, spune autorul amintit, atunci când amplitudinea şi intensitatea deschiderii diminuiază, iar Absolutul “se îndepărtează” de mine însumi, pierzându-se pe nesimțite în noaptea trăirii misterioase, acolo unde se aprind, una câte una, stelele arhetipale, preluându-mi ființa şi alimentând-o cu umbrele şovăitoare ale străvechii lumi pe care o actualizez mereu şi de care mă îndepărtez mereu, revenind în matca ei mult mai frecvent decât mi-aş putea imagina, în cursul aceleiaşi zile, dar cu regularitate noaptea în somnul cu vise, atunci când subconştientul magic mă preia cu suverană forță, şi mă transfigurează, lăsându-mă să gust frumusețea lumii în care am locuit odinioară” (gândirea fiecăruia dintre noi a fost odinioară magică). Desigur acest tip de trăire caracterizează “gândirea sălbatică” (Lévi-Strauss Cl. 1970) dar el poate fi recunoscut cu uşurință, după acelaşi autor, şi în trăirea delirantă (din marile dezordini biochimice, specifice psihozelor discordante, intoxicațiilor acute sau cronice ale creierului, proceselor inflamatorii meningo-encefalitice ori deteriorărilor organice din stările demențiale), evident, într-o manieră specifică fiecărei cauze maladive, dar cu acelaşi final: trecerea evidentă din imperiul conştiinței de sine în dimensiunea magică a subconştientului. Delirul (nesistematizat, sistematizat, expansiv, oniroid sau oniric, axat pe o sumedenie de teme descrise pe larg de psihopatologie) are tocmai această esență: relația magică. Imaginea, această alcătuire stranie de sensibilitate şi sens, scăldată permanent în afectiv şi structurată, structurantă în/prin gândirea simbolică (sălbatică, magică, mito-poetică, laterală etc.) este bogată în resurse inepuizabile, niciodată suficient

valorificate în sens creativ. Ştim, de exemplu, că privirea, îmaginea intervine în momentele esenţiale în care se structurează personalitatea copilului. Ştim de asemenea că vederea (imaginea) a ocupat întotdeauna un loc privilegiat atât în mituri, în vise cât şi în psihopatologia vieţii cotidiene. Mai ştim că imaginea, vizionarea imaginii trezeşte, declanşează în noi alte imagini, că o imagine se lipeşte foarte uşor de altă imagine, de sentimente, emoţii, afecte etc. Ştim de asemeni împreună cu Enăchescu C. (1977) că elementul fundamental în jurul căruia se orientează orice proces de creaţie mentală este imaginea. Am aflat de asemeni din relatările multor savanţi, creatori şi din cercetările cognitiviste, că în momentele de maximă creativitate creierul apelează cu precădere la imagini. Ştim de asemeni, împreună cu Gilbert Durand (1999) că "raţiunea şi ştiinţa nu leagă oamenii decât cu lucrurile, dar ceea ce leagă oamenii între ei, la umilul nivel al fericirilor şi necazurilor cotidiene ale speciei umane, este această reprezentare afectivă, pentru că e trăită, constituită din imperiul imaginilor". Concluzionând în "Filosofia imaginilor" Wunenburger (2001) arată că la fel sau chiar în mai mare măsură decât conceptul, imaginea permite punerea unor întrebări fundamentale în filosofie, despre fiinţă şi nefiinţă, Acelaşi şi Altul, Unu şi multiplu, adevărat şi fals, şi nu doar despre real şi ireal, despre vis şi opere de artă" cum ne-am obişnuit a crede. Din cele schiţate aici, din studiile şi cercetările prezentate în capitolele anterioare putem deduce resursele informative, formative, seductive, mediumice, creative care stau ascunse în fiinţa complexă a imaginii, a imaginaţiei şi a imaginarului.

Înainte de a prezenta o serie de metode, direcţii de activare a potenţialului creativ în domeniul visual-plastic, vom schiţa pe scurt câteva argumente privind valoarea formativă, virtuţile creative ale activităţilor artistice-plastice.

Se ştie de mult (Löwenfeld, V. 1939) faptul că în special activităţile artistice (deci şi cele vizual-plastice) constituie mijlocul cel mai adecvat de stimulare, dezvoltare a creativităţii generale. De ce? Una din explicaţiile majore este prezenţa masivă a imagisticii în momentele de maximă creativitate indiferent de specificitatea acesteia. În opinia psihologilor cognitivişti, aceasta e determinată de una din caracteristicile esenţiale ale imagisticii mintale – independenţa de sintaxă a producţiilor imagistice. Imaginile mintale se combină relativ liber (haotic, imprevizibil, spontan) fapt care facilitează obţinerea produsului creativ. În activităţile artistice-plastice, imaginea, inclusiv cea mintală, este la ea acasă, jocul combinatoriu al imaginilor, al fragmentelor de imagini etc. desfăşurându-se fără oprelişti. Desigur,

în fiecare act de creaţie intuiţia spontană şi strategia elaborată sunt deopotrivă prezente în varii proporţii. Dar în momentele de maximă creativitate şi savanţii, nu numai artiştii, apelează la experienţe imaginare: “toţi oamenii de ştiinţă, mărturiseşte Jacques Monod (1970) au trebuit cred, să devină conştienţi că, la nivel profund, nu gândesc în cuvinte: e vorba de o experienţă imaginară, simulată cu ajutorul formelor, forţelor, interacţiunilor care alcătuiesc doar cu greu o imagine în sensul vizual al termenului.”

Un alt argument ar fi relaţiile complexe ale demersului artistic-plastic cu personalitatea în întregul ei, nu pe felii. “Nu e gest care să nu fie legat de corpul artistului, de gândirea sa, de sufletul său şi care să nu devină pentru celălalt mesaj şi stil (Berger R. 1968).

Un alt argument este faptul că în cazul activităţilor artistice-plastice se exersează mult capacitatea de reprezentare vizual-mentală şi concret plastică precum şi capacitatea combinatorică, compoziţională. Se ştie că pentru un sistem cognitiv-creativ nu caracteristicile fizice, naturale sunt determinante ci capacitatea sa de reprezentare a mediului, a diverselor probleme şi capacitatea de a efectua combinaţii, operaţii cu aceste reprezentări.

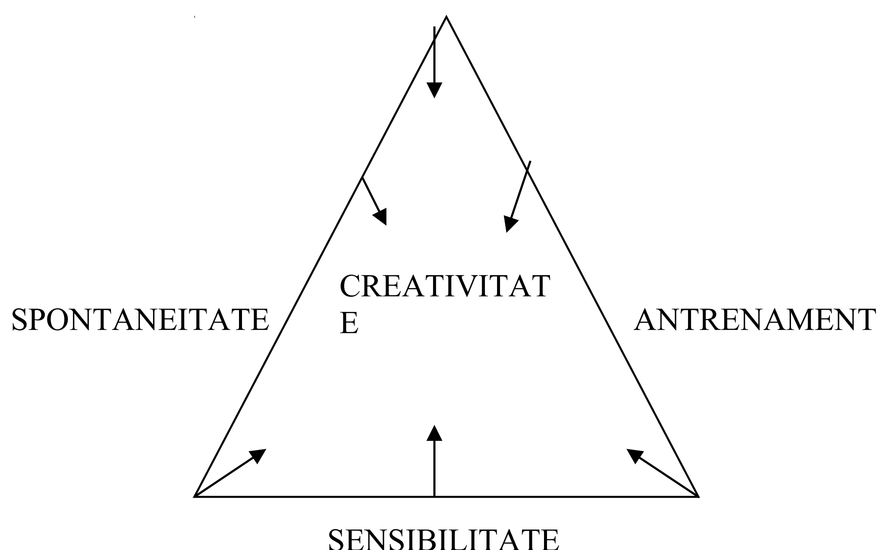
Un alt argument este caracterul ludic al activităţilor artistice-plastice, procesualitatea demersului vizual-plastic putându-se transforma în joc, ca plăcere exuberantă a descărcării emoţionale, deci un bun prilej de descătuşare a capacităţilor creative. Desigur, creaţia nu se reduce la joacă. La întrebarea – în creaţie simţi mai degrabă că munceşti sau te joci? – cei mai mulţi creatori răspund: totul este şi seriozitate şi joacă. Latura ludică este cea care produce plăcere, care poate seduce elevii, studenţii, creatorii. Motivaţia intrinsecă are o rădăcină şi în plăcerea / bucuria care se resimte din combinaţia de muncă şi joacă (vezi şi cap. 2.3).

Un alt argument al stimulării, antrenării creativităţii prin activităţile vizual-plastice, este faptul că personalitatea este implicată în aceste activităţi nu numai în elaborarea mentală, psihic interioară ci şi proiectiv, expresiv, instrumental, operaţional şi concret obiectual.

*

Metodele, strategiile de activare, stimulare a potenţialului creativ în domeniul vizual-plastic, prin intermediul activităţilor artistice-plastice, indiferent de vârsta

subiecților, se înscriu, după părerea noastră într-un spațiu triunghiular delimitat de trei teritorii denumite sensibilitate, spontaneitate şi antrenament.



Prin cultivarea sensibilității (percepției estetice) se obține şi se înțelege informația din mediu (natural, social, cultural, artistic) şi se dezvoltă capacitatea de reprezentare a acestor informații (imagistic, lingvistic, sonor, vizual-plastic, gestic) scăldate afectiv şi colorate expresiv.

Prin activități tip antrenament (exercițiu, exersare) se învață, se exersează, se generează diverse tehnici, operații, proceduri, strategii de transpunere a potențelor în acte, produse. Prin cultivarea şi încurajarea spontaneității se creează condiții pentru cunoaşterea (de fapt autocunoaşterea), simțirea şi promovarea ființei proprii (elevului, studentului). La noi s-a lucrat, în domeniul vizual-plastic mai mult în zona de antrenament şi sensibilitate şi prea puțin în zona de spontaneitate (libertate interioară). În zona de antrenament s-a pus accentul pe informații despre limbajul plastic, pe exersarea diferitelor tehnici plastice şi mai puțin pe operații, proceduri, strategii, paradigme vizual-plastice. În zona de cultivare a sensibilității s-a pus accentul pe perceperea şi reprezentarea informațiilor din mediul natural, material, social (mai puțin) şi prea puțin pe perceperea şi reprezentarea vizual-plastică a informațiilor din mediul cultural, spiritual (imaginarul simbolic, artistic, religios). Putem vorbi astfel de metode, procedee, situații plastice, procedee combinatorice etc. care se înscriu cu precădere în zona de cultivare a spontaneității, în zona de antrenament sau în zona de

rafinare a sensibilității. Dar multe din aceste metode, situații plastice, procedee aparțin sau stimulează / activează zone de interferență între spontaneitate – sensibilitate – antrenament.

12.3 CREATIVITATEA VIZUAL - PLASTICĂ - O VIZIUNE COGNITIVĂ

Creativitatea, inclusiv cea vizual – plastică, poate fi abordată sub următoarele aspecte:

- produsul creativ (noutate, originalitate, valoare, consistență logică / coerență estetică etc.);
- procesul de creație (faze: prepararea, incubația, iluminarea, verificarea; serendipitie; încercare şi eroare; asociația întâmplătoare; strategiile euristice; problematizarea – generarea / descoperirea de probleme etc.);
- personalitatea creativa (creatia este rezultatul convergentei factorilor cognitivi cu cei emotionali, motivartionali ; inteligenta,aptitudini speciale, atitudini/motivatii climatul creativ (mediul familial permisiv / inhibitiv, profesori stimulativi / nonstimulativi etc.).

Creația este rezultatul convergenței factorilor cognitivi cu cei emoționali, motivaționali într-un climat creativ. Constelația acestor factori este extrem de complexă şi studierea lor dificilă. De aceea avem, deocamdată, bine articulate doar modele ale factorilor intelectuali implicați în procesul de creație (modelul lui Guilford, 1967). Pe baza cercetărilor din psihologia cognitivă (teoria triarhică a inteligenței – subteoria componențială, Sternberg 1989; cercetările privind schemele epistemice ale subiectului; studiile de epistemologie genetică; unele dat din istoria şi psihosociologia ştiinței) se poate conchide că activitatea cognitivă (deci şi cea implicată în creație) se desfăşoară pe trei registre sau niveluri; componențial, metacomponențial şi epsitemic (paradigmatic, normativ). La nivel componențial activitatea intelectuală constă într-o mulțime de operații de prelucrare a informației. Aceste operații le numim componente. O componentă este o prelucrare elementară a informației, ce operează asupra simbolurilor sau reprezentării interne a obiectelor. Şi în activitățile vizual plastice de elaborare a imaginilor fizice se aplică o serie de operații punctelor liniilor, petelor, formelor, culorilor: gruparea punctelor, intersectarea liniilor, gruparea ritmică de linii, puncte, pete, forme; închiderea sau deschiderea unei culori ; mărirea, micşorarea, segmentarea formei etc. Multe

probleme plastice pot fi rezolvate recurgând la repertoriul de operații plastice achiziționate de subiect. Prin introducerea unor relații de ordine în mulțimea operațiilor se formează o strategie rezolutivă (procedura). Pentru însuşirea acestor proceduri (algoritmice, euristice, imaginative) individul are nevoie de o serie de cunoştinţe despre aceste operații. Şi în activitățile plastice se exersează, se învață diferite proceduri: proceduri de realizare a crochiurilor, schițelor, eboşelor, strategia realizării unui portret (etapele: schițare, plasare în pagină, stabilirea proporțiilor, construirea formelor în mare, precizarea formelor, detaliilor semnificative, stabilirea dominantei cromatice şi a gamei şi aşa mai departe), strategia realizării unei compoziții, unui afiş, copertă de carte, monument etc. Strategiile rezolutive împreună cu cunoştinţele ce stau la baza lor formează nivelul metacomponențial al gândirii. Toate problemele plastice se rezolvă (uneori şi în sens creativ şi expresiv) apelând la diferite strategii rezolutive, învățate exersate, existente, transmise pe cale practică, de atelier sau prin erminii, tratate, lucrări didactice etc. (Da Vinci L. 1981, Dionisie din Furna 1979, Annré Lhote 1969, Klee P. 1959 şi numeroasele cărți didactice care descriu şi exemplifică toate operațiile şi paşii în realizarea unei naturi statice, portret, peisaj sau compoziții cu personaje).

Orice activitate, științifică sau artistică se desfăşoară într-o paradigmă. Paradigma cuprinde o mulțime de presupoziții (angajamente ontologice, estetice, de viziune spațio – formică – temporală şi compozițională în cazul activităților plastice), norme şi valori de cercetare, creație, împărtăşite de o comunitate științifică sau artistică. Proiecția pe care o are o paradigmă în mintea oricărui cercetător / creator individual exprimă registrul (nivelul) epistemic / estetic al activității intelectuale/ artistice (şi activitatea artistică este o activitate intelectuală ca şi cea științifică dar cu anumite particularități). Conținuturile paradigmatice „teleghidează” oarecum procesul de creație, rezolvare de probleme. De obicei conținuturile paradigmatice sunt subconştiente sau implicite, dar ele pot fi scoase la lumină printr-un efort de reflexie a creatorului asupra temeiurilor practicilor sale. În domeniul artistic, istoria artelor, teoria artelor şi estetica nu fac altceva, în ultimă instanță, decât să scoată la lumină aceste conținuturi paradigmatice, să le ordoneze, să le compare, să le analizeze şi să le valorizeze. Desigur acest model cognitivist asupra creativității poate fi aplicat, aşa cum s-a văzut deja în cele expuse şi creativității vizual plastice. Şi în activitățile vizual – plastice utilizăm o serie de operații (componente). Într-o sistematizare relativă (să

nu uităm că e vorba de activități artistice) aceste operații aplicate punctelor, liniilor, formelor, culorilor, petelor etc. pot fi:

g. accentuări, diminuări, expandări, deformări;
h. armonizări, ordonări, legări, structurări, ritmări;
i. distanțări, oglindiri, simetrizări, aglutinări, hibridări;
j. modulări, structurări fractale, permutări;
k. secționări, împăturiri, îndoiri, desfăşurări, geometrizări, răsuciri, texturări;
l. transformări (geometrice), anamorfozări, metamorfozări.

Unele operații se aplică unor entități individuale (vezi operațiile de la punctele a, e, f) altele implică două sau mai multe elemente asemănătoare sau diferite (vezi operațiile de la punctele b, c şi d).

Am putea lua în discuție şi o serie de operații tehnice oarecum pregătitoare: înmuierea pastilelor de acuarelă, aşezarea culorilor din tub pe paletă, amestecarea culorilor pe paletă sau direct pe suport, prepararea suportului, frământarea lutului etc.

Şi în activitățile plastice se utilizează o serie de proceduri (strategii) la baza cărora stau o serie de cunoştințe despre culori, linii, forme, ritm, contrast, materiale, tehnici cum s-a arătat ceva mai sus. În domeniul artistic sunt o puzderie de proceduri aparținând diferitelor curente, centre, şcoli, tendințe artistice, ateliere şi chiar unor personalități. De aceea aceste proceduri sunt greu de sistematizat (chiar şi la nivel tehnic, al materialelor, instrumentelor, procedeelor, suporturilor, etapelor etc. sunt o mulțime de variante, variabile),

Şi în domeniul artistic, vizual – plastic putem vorbi de nivelul paradigmatic (viziunea spațio – formică – temporală şi compozițională). Astfel se vorbeşte de viziune realistă, nonfigurativă, abstractă, decorativă, picturală, topologică, tensională, hiperrealistă, instantanee, caleidoscopică, perspectivă liniară, în zbor de pasăre, dinamică, statică etc. etc. „Geometrizând" problemele putem spune că întâlnim diferite paradigme în care e gândită, imaginată, simțită şi elaborată imaginea plastică sub forma celor patru componente:

- paradigme asupra formei;
- paradigme asupra spațiului;
- paradigme asupra timpului / mişcării;
- paradigme asupra compoziției (structurii vizual – plastice fizice a imaginii artistice).

Paradigma asupra spaţiului şi cea asupra timpului / mişcării pot fi comprimate (spaţiu, timp. mişcare) căci să nu uităm mişcarea se caracterizează prin: direcţie, viteză şi traiectorie; direcţia (de la stânga la dreapta, de sus în jos, de jos în sus etc.) şi traiectoria (dreaptă, curbă, orizontală, oblică, verticală etc.) sunt atribute spaţiale, viteza (deplasării, derulării evenimentelor) este cu precădere un atribut temporal, în parte şi direcţia (în sensul de direcţie unică - înainte) poate şi un atribut temporal. De asemeni este de reţinut faptul că mişcarea are trei componente: mobilul (obiectul care se mişcă), spaţiul (în care se deplasează) şi timpul (durata deplasării). Primele două – mobilul (obiectul) şi spaţiul pot fi reprezentate vizual plastic. Cu temporalitatea e mai dificil căci „noi nu vedem şi nu percepem niciodată timpul ca atare, noi nu percepem decât mişcări, acţiuni, viteze” (Piaget 1948). Timpul va fi perceput atunci ca parcurgere de drumuri / traiectorii, ca evenimente şi fenomene în succesiunea lor şi va fi reperat ca ceva prin referire la un înainte şi la un după. Codurile, semnele vizual – plastice prin care reprezentăm mişcarea şi timpul sunt cele care se referă la intervenţii / modificări asupra formei, spaţiului, duratei (instantaneu / secvenţa, succesiune de secvenţe etc.). Există diferite „trucuri” de sugerare a mişcării, dinamismului formelor, petelor, liniilor, culorilor care nu sunt altceva decât componente / operaţii plastice (o parte se regăsesc în clasificarea prezentată ceva mai sus). Încercări de gândire şi construire a imaginii plastice într-o viziune dominată de a anumită paradigmă temporală găsim la M. Duchamp, la cubişti, futurişti (suprapuneri, întretăieri, combinaţii de instantanee etc.).

Prin percepţia spaţiului înţelegem (Radu I. 1991) reflectarea senzorial – intuitivă a însuşirilor spaţiale ale lucrurilor (mărimea şi forma), a relaţiilor spaţiale dintre ele (dispunerea lor unele faţă de altele şi de subiectul care percepe, atât în plan – dreapta / stânga, sus / jos – cât şi în adâncime – în faţă aproape, în spate / departe) a mişcării lor (viteza de deplasare a unora faţă de altele şi faţă de subiect). Interacţiunea omului cu mediul implică şi propriul corp (vezi Merleau P. M. 1999) cu sistemul său specific de coordonate: acesta are o anumită mărime, o formă un volum, ocupă o poziţie în spaţiu; mişcările se realizează cu o anumită amplitudine şi viteză, au o direcţie. Corpul reprezintă un reper la care se raportează omul în perceperea dimensiunilor spaţiale ale realităţii. Cu alte cuvinte, observ obiectele exterioare cu ajutorul corpului meu, le mânuiesc, le inspectez, le înconjur, dar corpul meu nu il percep ca un obiect al lumii, ci ca un mijloc de comunicare între mine şi lume (Merleau P. M. 1999). La baza diferitelor forme de percepţii spaţiale se află

funcţionarea unor sisteme complexe de analizatori: vizual, kinestezic, cutanat, auditiv, vestibular, olfactiv etc. ponderea fiecăruia variind de la o situaţie la alta; cea mai mare cantitate de informaţie despre spaţiu omul o primeşte pe cale vizuală (circa 90%). Studii numeroase, s-au făcut în ceea ce priveşte procesarea informaţiilor şi localizarea structurilor implicate privind percepţia mişcării, adâncimii, formelor, culorilor, texturilor. De exemplu se ştie (vezi diagrama de mai jos) că datele de intrare duale din nucleul geniculat lateral (NGL) – mango şi parvo – sunt transformate de către cortexul vizual primar (regiunea V1) într-un flux triplu de date la ieşire: mango, parvo şi combinat. La acest nivel (V1) începe împărţirea informaţiei de la retină în numeroase subsisteme necesare vederii. Mişcarea şi adâncimea nu sunt izolate complet în acest stadiu, dar se presupune că procesul are loc la nivele mai înalte în cadrul sistemului vizual. Din regiunea V1, semnalele sunt trimise la alte zone din creier. Zona vizuală secundară V2 se află în jurul zonei V1 şi menţine tripla împărţire funcţională. Din regiunile V1 şi V2 informaţia trece în alte zone învecinate de cortex care formează un mozaic în jurul regiunii V2. Aceste regiuni „superioare" V3, V4 şi V5 par să fie părţi componente ale unor subsisteme separate care se ocupă cu diferite tipuri de stimuli: V3 pentru structuri, V4 pentru culori şi V5 pentru direcţia mişcării şi distanţe aproximative (vezi diagrama sistemului neural a căilor procesării vizuale – David Rose, 1985).

În schimb un domeniu marginalizat, care nu a fost analizat în detaliu din punct de vedere neurobiologic, este localizarea stimulilor în spaţiu (stânga versus dreapta, sus versus jos, înainte) şi configuraţia generală a spaţiului vizual. Reprezentarea spaţiului este foarte importantă pentru artă (Francastel P. 1970). În picturile lui Van Gogh, de exemplu, apar curburi şi distorsiuni care ies din perspectiva liniară; Heelan (1983) sugerează că pictorul era conştient de faptul că spaţiul vizual nu este euclidian: spaţiul depărtat pare comprimat şi doar spaţiul apropiat se încadrează în geometria euclidiană. Gradul de diversiune variază în funcţie de fundalul scenei vizuale devenind mai apropiată de planul euclidian pe măsură ce complexitatea şi naturaleţea fundalului cresc. Reiese că spaţiul perceput (spaţiul experimental bazat pe observaţie) este o ipoteză legată de organizarea spaţiului fizic, sau altfel spus, percepţia este o problemă de interpretare a indiciilor prezente în spaţiul înconjurător. Dacă spaţiul perceput este o ipoteză construită de minte înţelegem cu atât mai mult diversitatea de perspective existente în structurarea spaţiului plastic.

Revenim, după această paranteză privind relațiile dintre spațiu – timp – mişcare în domeniul vizual plastic, la nivelul paradigmatic în domeniul artistic, abordând mai întâi problema existenței unor paradigme în care e simțită, văzută, gândită şi elaborată forma. Astfel putem depista în domeniul creațiilor vizual plastice diferite paradigme asupra formei:

- realistă
- naturalistă
- mimetică
- impresionistă
- expresionistă
- futuristă
- cubistă
- fovistă
- minimalistă
- suprarealistă
- informală
- hiperrealistă
- romantică
- clasică
- barocă
- academistă
- abstracționist - geometrică
- matieristă
- gestualistă etc.

Sau putem vorbi de paradigme în care e gândită şi elaborată forma la unii artişti deschizători de drumuri, personalități marcante, artişti „geniali": Leonardo da Vinci, Dürer, Halss, Rembrandt, Monet, Cezanne, Picasso, Braque, Brâncuşi, Klee, Kandinsky, Mondrian, Hartung etc.

Putem depista de asemeni o serie de paradigme în care sunt gândite, imaginate, construite imaginile plastice din punct de vedere spațial, putem vorbi astfel de sisteme perspectivice – ipoteze spațiale construite de mintea artiştilor plastici - (sisteme unitare, unificate de tratare şi regrupare a cromorfemelor în Planul Originar) proxemice, relative sau mixte şi ale distanțelor îndepărtate:

d. <u>Perspective proxemice:</u>

- optică
- paralelă
- arabesc sau entrelacs (arta orientală, persană, Pollok);
- focală (obiectul ocupă aproape în întregime Planul originar – portret, gros – plan în cinematografie);
- reversibilă (este o perspectivă optică în care înaintele şi în spatele îşi schimbă mereu locurile – reversibilitatea figură – fond, Echer);
- unistă;
- taşistă;
- în tabelă de şah (Mondrian, Klee);
- microscopică;

e. <u>Perspective proxemice relative sau mixte</u>:

- sferică;
- axială;
- frontală;
- prin rabatere, eşalonare (arta egipteană, infantilă, Dubuffet);
- cavalieră (utilizată adesea în organizarea picturală a naturii moarte, Cezanne, cubiştii);
- cubistă (cubism analitic, sintetic);
- proiectivă;
- barocă;
- izometrică.

f. <u>Perspective ale distanțelor îndepărtate</u>:

- liniară;
- inversă;
- oblică;
- atmosferică (aeriană);
- în zbor de pasăre;
- în etaje (registre, planuri);
- în înălțime (pictura chineză clasică);
- anamorfotică.

Subiecții de cele mai multe ori nu conştientizează în ce paradigmă spațială (perspectivă) concep şi realizează imaginile vizual – plastice. Chiar şi la studenții în arte aceste aspecte paradigmatice, mai ales cele referitoare la spațiu nu sunt în prim

plan (în sensul că nu sunt conştientizate şi urmărite expres). În mod frecvent ele sunt însă însuşite mimetic, contextual. În legătură cu paradigmele privind compoziția aici lucrurile sunt ceva mai clare, fiind vorba de o problemă sintactică, structurală se vorbeşte de obicei de:

- compoziții deschise
- compoziții închise
- compoziții dinamice
- compoziții statice
- compoziții difuze
- compoziții cu un centru de interes
- compoziții cu două sau mai multe centre de interes
- compoziții cu n centre de interes
- compoziții ierarhice: axiale, centrale, polarizate.

După cele prezentate putem spune, în concluzie, că subiectul (elevul, studentul artistul) aplică unor informații vizual – plastice (forme, culori, linii, pete, texturi etc.) diferite operații, proceduri în cadrul unor paradigme plastice (în care este concepută forma, spațiul şi compoziția), obținând imagini plastice noi cu un anumit coeficient de originalitate. Cu cât subiectul deține mai multe operații, un repertoriu bogat de informații şi proceduri, cu cât se poate mişca în mai multe paradigme (eventual combinându-le), cu atât şansa de a realiza lucrări plastice originale este mai mare. Şi dacă la aceste date cognitive se adaugă o sensibilitate, expresivitate vizual – plastică cultivată, dezvoltată, rafinată şansele realizării unor imagini plastice cu virtuți creative la nivel structural / combinatoriu / generativ şi la nivel expresiv cresc semnificativ.

Rezultatele spectaculoase obținute de Şuşală în primul an al experimentului longitudinal, prezentate în cadrul expoziției din 1974 la Muzeul Național de Artă cu lucrările copiilor de la clasa I–a A de la Şcoala Generală Nr. 198 din Bucureşti, s-au datorat cu precădere explorării, învățării şi aplicării fără rezerve a diferitelor operații aplicate culorii, mai ales culorii dar şi liniei şi punctului sau acestora împreună (Şuşală I. 2000). Acei copii dintr-un cartier oarecare din Bucureşti nu erau, statistic vorbind, nici mai sensibili nici mai inteligenți decât alți copii de vârsta lor. Dar, datorită strategiilor didactice şi a viziunii creative a profesorului lor au ajuns să redescopere şi să aplice un set însemnat de operații şi proceduri vizual – plastice la teme libere, într-un climat ludic. Asta aveau în plus față de alți copii de vârsta lor – un

set de operaţii şi proceduri plastice mult mai bogat şi aplicabile la orice temă liberă, şi nu în ultimul rând, un profesor creativ.

*

Oricât de important ar fi rolul elementelor cognitive în creaţia de orice fel, ele nu sunt suficiente. Revoluţia cognitivă apărută la sfârşitul anilor 1960 a mutat accentul în psihologie asupra registrelor mintale, al stocării şi prelucrării de informaţii şi asupra naturii inteligenţei. Mulţi savanţi cognitivişti au fost seduşi de calculator ca model operativ al minţii, inteligenţa fiind socotită ca rezultanta unui proces la rece a faptelor, uitând că în realitate materia creierului este scăldată într-o budincă dezordonată pulsând de produse neurochimice şi nu se apropie în nici un fel de siliciul ordonat şi aseptic din care a ţâşnit metafora călăuzitoare pentru minte (Goleman D. 2001). Dar această versiune ştiinţifică unilaterală conform căreia ar exista o viaţă mintală fără influenţe emoţionale – care a călăuzit ultimii optzeci de ani de cercetări asupra inteligenţei – se schimbă treptat, pe măsură ce psihologia a început să recunoască rolul esenţial al sentimentelor în gândire (Goleman D. 2001). Astfel s-a ajuns în gândire la ceea ce se numeşte inteligenţă emoţională, pe care Salavey (apud. Goleman 2001) o circumscriere la cinci domenii principale:

1. Cunoaşterea emoţiilor personale;
2. Gestionarea emoţiilor;
3. Motivarea de sine
4. Recunoaşterea emoţiilor în ceilalţi
5. Manevrarea relaţiilor

Cu siguranţă aceste dimensiuni ale inteligenţei emoţionale sunt implicate în proporţii diferite în procesul creator şi au o importanţă cel puţin la fel de mare cu cea a ingredientelor cognitive. Iar când e vorba de creaţia artistică, elementul emoţional are o valoare imensă. Dar despre relaţiile dintre inteligenţa emoţională şi creativitatea vizual plastică vom reveni în paragraful 2.3.

12.3.1. OPERAŢII VIZUAL - PLASTICE. PROCEDEE COMBINATORICE. TRUCURI VIZUAL - PLASTICE

Am văzut în capitolul 2.2 unde am schiţat o viziune cognitivă asupra creativităţii vizual-plastice, că şi în activităţile artistice-plastice utilizăm o serie de operaţii sau componente care le aplicăm formelor, punctelelor, culorilor, petelor. Am

văzut acolo că aceste operații aplicabile unor entități sau unor grupe de elemente, pot fi sistematizate aproximativ în câteva categorii:

a) accentuări, diminuări, expandări, deformări;
b) armonizări, ordonări, legări, structurări, ritmări;
c) distanțări, oglindiri, simetrizări, aglutinări, hibridări;
d) modulări, împăturiri, îndoiri, desfăşurări, geometrizări, răsuciri, texturări;
e) transformări(geometrice), anamorfozări, metamorfozări.

Într-o abordare pragmatic-didactică a stimulării şi dezvoltării creativității vizual-plastice la nivel componențial ne putem pune problema implementării şi apoi a autogenerării operațiilor plastice la diferite vârste. Aceste operații, sistematizate mai sus, nu pot fi exersate, jucate ca atare la orice vârstă, în toate situațiile şi cu toți subiecții la fel. Încă din primele noastre abordări creative ale educației vizual-plastice la nivelul elevilor din clasele V-VIII, începând din anul 1980, ne-am pus problema sporirii zestrei de proceduri plastice, de operații plastice aplicate formelor şi culorilor. De la început ne-am pus ca problemă de principiu faptul că elevii trebuie ajutați să conştientizeze treptat că esențial în procesul de creație nu este cantitatea de elemente care intră în constituirea imaginii, compoziției plastice, ci felul îmbinării acestora, ingeniozitatea şi expresivitatea structurării, aglutinării lor şi gradul de fuziune între formele plastice (semnele plastice) şi posibile semnificații. De aceea ne-am pus problema exersării acestor operații plastice şi asimilarea lor sub forma unor "procedee combinatorice" formalizate oarecum la nivel vizual-cognitiv. Aşa s-au coagulat în anii '80 câteva tehnici, procedee de combinare a elementelor care intră într-o lucrare vizual-plastică (tehnici culese din explorările ludice ale artiştilor şi copiilor), tehnici oarecum formalizate (vezi imaginea) pentru a intra mai rapid în structurile operante ale minții şi pentru a putea fi concomitent lucrate, adaptate, jucate, reinventate şi variate mereu, generând structuri vizual-plastice la nesfârşit. Aceste procedee combinatorice pot fi acum exersate, jucate, învățate creativ şi pe calculator.

Procedee combinatorice (formalizate vizual)

- Aşezarea frontală a elementelor.
- Aşezarea în diverse poziții a elementelor.
- Modificări dimensionale.
- Multiplicări de elemente.
- Intersecții de elemente.
- Includeri şi multiincluderi de elemente.

- Modificări uşoare ale formei.
- Descompuneri şi recompuneri de elemente.
- Stilizarea.
- Analogie între elemente.
- Aglutinări de elemente.
- Aglutinări de fragmente de elemente.
- Suprapuneri de elemente structurale peste elementele formă.
- Sugerarea elementelor formă cu ajutorul elementelor structurale.
- Sugerarea formelor cu ajutorul jocului de plin şi gol.
- Combinarea a doua/trei puncte de vedere.
- Mascări parțiale de elemente.
- Modificări accentuate ale formei.
- Sugerarea unor forme cu ajutorul altor forme.
- Aceste procedee plus diverse procesări (aranjări) compoziționale.
- Aceste procedee plus procesări cromatice (nuanțări, închideri, deschideri, grizări, vibrări, aplatizări etc).

După cum se observă în imaginile aferente, procedeele combinatorice prezentate, sunt în mare parte formalizate, adică ilustrarea lor se face apelând la trei forme geometrice (pătrat, triunghi, cerc), la puncte, linii şi doar patru forme iconice; nu sunt exemplificate explicit procesările compoziționale (amplasările, compunerile elementelor într-un cadru dat după anumite principii) şi procesările cromatice (nuanțe, tonuri, game cromatice).

Exersarea, jucarea, asimilarea acestor procedee combinatorice se poate realiza în diferite variante:

a) Se dau subiecților cele trei forme – triunghi, pătrat, cerc; se cere să se construiască diverse combinații cu cele trei forme, realizând 5-10 etc. schițe de lucrări cu caracter geometric-abstract. Aceste schițe formice pot fi apoi tratate cromatic. Apoi aceste schițe vor fi analizate evidențiindu-se procedeele combinatorice găsite de subiecțî (ele pot fi denumite).
b) După ce se exersează cu subiecții diverse combinări ale celor trei elemente formice plus culoare, se trece la înlocuirea lor cu forme iconice în funcție de dorințele şi interesele personale. De exemplu: copac, om, pasăre sau cal, nor, floare sau ochi, aripă, val etc. Se analizează apoi lucrările figurative evidențiindu-se procedeele combinatorice şi ineditul vizual-plastic al rezolvărilor.

c) Se poate porni de la analiza unor lucrări plastice (reproduceri de artă, lucrări realizate de alți elevi, studenți) din punct de vedere combinatoric care pot fi apoi formalizate vizual-plastic (nu neapărat sub formă de pătrat, triunghi şi cerc, ci sub formă de ….); apoi aceste procedee pot fi folosite în realizarea unor lucrări personale.
d) Se porneşte de la un subiect, o temă (de exemplu libertate, melancolie, armonie, linişte, etc.); se aleg 3-5 elemente formice şi cromatice care pot exprima, sugera tema respectică; apoi aceste elemente formice figurative se reduc la nişte forme abstracte (inclusiv geometrice) cât mai simple. Se realizează apoi câteva schițe de compoziții în care nu se va uita că formele abstracte la care au fost reduse formele figurative inițiale pot sugera armonie, forță, stabilitate, expansiune, irațional, greutate etc.
e) Se pot încerca şi găsi şi alte variante de exersare a acestor procedee combinatorice şi de implementare în elaborarea lucrărilor plastice (de exemplu sub forma unor jocuri sau scenarii cu 3-4 personaje-forme care străbat un parcurs presărat cu tot felul de întâmplări care îl pun pe subiect să inventeze diverse combinații).

Subiecții pot explora ludic un câmp cât mai mare de operații ş tehnici creative, cu alte cuvinte se vor aventura şi în latura operațională a creativității, încercând, jucând, dărâmând, combinând, restucturând diferite metode, procedee, tehnici, procedee combinatorice la nivelul formelor, culorilor şi organizărilor compoziționale într-un spațiu dat (dreptunghiular, pătrat, circular, oval etc.).

Învățarea, exersarea, descoperirea acestor procedee şi a altora precum şi a diverselor variante posibile incită elevii care rămân de obicei uimiți, încântați de noile şi multiplele posibilități ce li se deschid în față în realizarea imaginilor în urma cercetării acestor posibilități combinatorice relativ libere. Aceste tehnici, procedee combinatorice pot fi găsite, exploatate în literatură (Ana & Mircea P., 1996), film, benzi desenate, chiar şi pe calculator. În fond folosirea, descoperirea, combinarea acestor “trucuri combinatorice” îi învață pe elevi jocul de-a arta. Jocul de-a arta nu este altceva decât o făbricuță de imagini care foloseşte ca materie primă forme, culori, linii, puncte. Să ne amintim aici şi de lista principiilor, tehnicilor şi mijloacelor artei moderne întocmită de Alfred H. Barr (1947) care cuprinde următoarele “trucuri”:

- tablou simplu compus;
- tablou dublu;
- lucrare cooperatistă (de mai mulți artişti);

- perspectivă fantastică;
- însuflețirea lucrurilor neînsuflețite;
- metamorfoză;
- izolarea unor fragmente anatomice;
- îmbinarea lucrurilor incoerente;
- minuni şi anomalii;
- abstracții organice;
- construcții fantastice;
- imagini onirice;
- crearea "haosului evocator";
- desen şi pictură automată sau cvasiautomată;
- compoziții întâmplătoare;
- frotaj;
- colaj;
- combinațiuni de lucruri reale şi pictate;
- "ready-made";
- "ready-made" corectat;
- obiecte dadaiste şi suprarealiste.

Aceste "trucuri", componente manipulate liber şi orchestrate cât mai inventiv dau naştere la nesfârşite jocuri hazlii, vesele, triste, uneori cu note dramatice, halucinante, poetice, onirice. Folosirea cât mai variată a acestor "trucuri", descoperirea altora şi mereu combinarea lor în varii configurații, pe un fond emoțional benefic şi cu o susținere motivațională intrinsecă născută din plăcerea demiurgică de a plăsmui forme, culori, imagini, activează potențialul creativ şi facilitează transferul acestora datorită asimilării lor formalizate vizual-cognitiv, în alte domenii de activitate (literatură, design de obiect, vestimentar, film, publicitate, arhitectură etc.).

12.4. JOCURI, METODE CREATIVE SPECIFICE EDUCAȚIEI VIZUAL - PLASTICE

Noul, originalul nu apar doar din combinatorică, din jocul ingenios al procesărilor formelor, culorilor, compunerii spațiale ci şi din incitarea diverselor

“situații plastice” şi din modul de abordare a lucrurilor la nivel paradigmatic. Am văzut în capitolele anterioare modalități de stimulare / dezvoltare a sensibilității şi expresivității plastice; am constatat importanța diversificării operațiilor vizual-plastice, a procedeelor combinatorice în abordarea creativă a problemelor vizual-plastice; am văzut de asemenea valoarea propulsivă, incitativă, de mare deschidere ontologică şi creativă pe care o reprezintă “situațiile plastice” dacă sunt folosite cu subtilitate, ingeniozitate şi sensibilitate.

Pentru punerea la lucru a resurselor şi energiilor interne de care dispune subiectul (elev, student), pentru incitarea curiozității, interesului, pentru permutări/jocuri paradigmatice, ieşirea din banal, obişnuit şi transpunerea/intrarea în neobişnuit, posibil, nou, inedit avem la îndemână o serie de metode, procedee, tehnici care încearcă să-l pună pe acesta în contexte/situații cognitiv-afective insolite, paradoxale care să-i declanşeze potențele creative exprimabile (şi) prin limbajul plastic.

Numărul metodelor practicate astăzi în lume în scopul educării creativității la tineri şi al reeducării creativității adulților era cu mult peste 100 în anii ’80 ai abia încheiatului secol (Stoica A.,1983).Astăzi numărul lor este şi mai mare. Pe noi nu ne interesează aici discuțiile despre clasificarea metodelor de stimulare a creativității. Vom prezenta o serie de metode creative care pot fi folosite în activitățile vizual-plastice cu subiecții de vârste foarte diferite (6-70 ani). Multe din aceste metode sunt o adaptare a unor tehnici binecunoscute la specificul activităților vizual-plastice, altele sunt culese şi prelucrate/experimentate de la diverşi profesori din Bucureşti, Galați şi Cluj, unele ne aparțin. Unele au fost imaginate, elaborate împreună cu studenții interesați de problematica stimulării creativității. Altele au fost induse de invențiile unor scriitori, poeți, artişti plastici, inventatori, savanți etc. Toate au fost folosite, experimentate sau mai degrabă jucate în cadrul activităților plastice desfăşurate cu elevi de diferite vârste, în cadrul seminariilor de didactica specialității cu studenții sau a unor ateliere deschise. Aceste metode pot fi folosite individual sau în cazul unor grupuri mici (până la 30 de subiecți). Prezentarea lor se va face într-o ordine relativă.

Cine abordează problematica creativității şi creației vizual-plastice, fie elev, student, artist plastic, psiholog şi cu deosebire educator de artă, va fi asaltat mai devreme sau mai târziu de cel puțin trei întrebări esențiale din perspectivă pragmatică : Ce facem la activitățile vizual-plastice? Din ce se naşte lucrarea plastică? Şi cum intăm în starea de a face?

În câmpul acestor activităţi vizual-plastice întotdeauna facem ceva concret, material, obiectual , gestic-motor şi în acelaşi timp ceva spiritual, mental, imaterial. Realizăm o lucrare bidimensională sau tridimensională, elaborată sau doar schiţată folosind o anumită tehnică. Această lucrare/compoziţie plastică este un “obiect” cu existenţă proprie care poate include în el o serie de elemente mai mult sau mai puţin prelucrate, codificate: idei, forme, culori, sentimente, texturi, cromorfeme, elemente structurale, semnificaţii, simboluri, linii, pete, combinaţii ale acestora. Obiectul vizual-plastic se vrea a fi un lucru nou, care să conţină ceva nou, noutate, originalitate, inventivitate, oricât de mici ar fi acestea. Cum putem realiza lucrări plastice care să conţină un cât de mic nou? Avem posibilităţi infinite, resurse numeroase-interne şi externe, materiale şi spirituale, raţionale şi iraţionale, diurne şi nocturne (onirice), digitale şi analogice, sensibile şi combinatorice, situaţionale şi paradigmatice etc.

Lucrarea plastică nu apare din senin, ea se naşte în urma unei munci intense, mintale şi concret-plastice, în urma conlucrării unor mecanisme şi procese psihice de elaborare mentală, interioară şi realizare, transpunere concret obiectuală. În elaborarea mentală şi concomitent concret-obiectuală a unei lucrări plastice pot fi antrenate, activate o serie de elemente (reprezentări în sens cognitiv), procesări/operaţii sau o parte dintre acestea:

- elemente idei (viaţă, armonie, melancolie, complexitate, muzicalitate etc.);
- elemente formă (unghiulare, rotunde, mixte, ramificate, plane, spaţiale, figurative, abstracte etc.);
- elemente culoare (mai multe, mai puţine, tonuri, nuanţe, în diverse contraste sau desfăşurări armonice etc.);
- elemente structurale şi structurante (grupări de puncte, de linii, de pete, grupări de elemente stropite, pulverizate, presate, repetiţii ritmice desfăşurări fractate etc.);
- structuri de suprafaţă (texturi) inspirate din natură, prelucrate sau pur şi simplu inventate prin jocul elementelor de limbaj plastic şi al tehnicilor plastice (care vor sugera senzaţii vizual-tactile – moale, aspru, lucios, mat, zgrunţuros, uscat, umed etc.);
- structuri de adâncime, organizări interne la nivel macro şi microscopic care sugerează organizări existente şi posibile ale datului şi creatului dar şi ale posibilului;
- combinaţii de structuri, texturi, idei;
- motive intrate în circuitul artistic (motive mai mult sau mai puţin arhetipale, simboluri, semne, teme etc.);

- combinații, configurări de culori, forme, motive, simboluri, idei, sentimente, semne iconice, semne pur plastice, emoții, stări etc.;
- combinații, asocieri diverse ale celor înşirate mai sus etc.

Cantitatea de elemente din care se poate constitui, naşte o lucrare plastică este considerabilă; posibilitățile de alegere a anumitor elemente, combinarea lor tinde spre infinit. Noul, originalul poate lua naştere, uneori la dimensiuni surprinzătoare dacă sunt puse la lucru cât mai multe resurse şi mecanisme psihice ale subiectului implicate în creativitate şi dacă se creează un climat favorabil. Pregătirea intrării în "starea de a face" poate fi facilitată de unele metode de încălzire a mâinilor, ochilor şi minții, de deblocare a funcțiilor imaginative etc. Subiectul angajat într-un demers vizual-plastic creativ, antrenat treptat în acest sens, va cunoaşte şi va exersa elementele şi procesările care converg într-o lucrare plastică;el va descoperi jucându-se, exersând, elaborând, reelaborând, faptul că elementele lucrării şi procesările la care sunt supuse se aleg conştient şi inconştient în funcție de preferințe, problema plastică, idee (subiect), de impulsuri, obsesii, preocupări, stări de moment, de paradigma vizuală (formică, spațială, compozițională acceptată conştient sau subconştient) în ultimă instanță de personalitatea proprie. Şi pentru că noul, originalul apare undeva la confluența dintre combinatorică, subtilitatea şi sensibilitatea alegerii şi codificării vizual-plastice a constituenților lucrării plastice şi modul de abordare a lucrurilor, problemelor la nivel paradigmatic, totul scăldat de emoționalitate si susținut energetic de motivații cultivate cu curaj, profesorul de educație plastică, studentul şi elevul pot apela împreună la o serie de metode, tehnici care facilitează această întâlnire inducând stări creative.

Exerciții, metode vizual-plastice de încălzire a mâinilor, ochilor şi a minții imaginative:

1. Priviți intens acest punct de pe tablă apoi mutați-vă ochii pe tavan şi cuprindeți cu privirea o suprafață mai mare.
2. Plimbați-vă privirea pe această linie (trasată pe tablă) de sus în jos, de jos în sus.
3. Plimbați-vă privirea pe acest cerc spre dreapta, spre stânga (pe cicumferință) apoi căutați centrul lui nemarcat.
4. Urmăriți cu privirea diferite obiecte care cad sau planează (fulg de găină, pană, coală de hârtie, bob de mazăre, fir de ață etc.).
5. Plimbați-vă privirea pe toate conturile posibile ale acestui obiect tridimensional (se expune un obiect tridimensional).
6. Mutați-vă privirea pe diferite suprafețe colorate de dimensiuni diferite (expuse în fața subiecților).
7. Mişcați-vă ochii pe o cruce greacă de la centru spre capetele orizontale (divergența ochilor) apoi înapoi spre centru (convergența ochilor) iar de aici acelaşi exercițiu pe verticală.

8. Desenați în aer cu mâna dreaptă apoi cu stânga şi în final cu amândouă deodată, cercuri, case, ființe etc.
9. Imitațiî în aer cu mâinile diferite gesturi ale unor ființe, lucruri, oameni (zbor, salturi, târâre, înot, alunecare, scurgere, rostogolire etc.).
10. Desenați pe spatele colegului cu un deget diferite forme urmând ca acesta să le recunoască. Inversați apoi locurile.
11. Desenați pe o suprafață plană diferite forme fără creion sau alt instrument ci doar cu un deget şi fără urme.
12. Plasați un punct pe o suprafață cu creta sau creionul. Pornind din acel punct " desenați" cu privirea diferite forme neântrerupte.
13. Subiecților li se arată rând pe rând diferite cartonaşe colorate cu o singură culoare, cu două sau trei (pată plată). Fiecare culoare trebuie transformată într-un gest exprimat în aer sau pe hârtie cu un creion.
14. Subiecții ascultă şi transformă în gest exprimat în aer sau pe hârtie diferite zgomote, sunete.
15. Diferite gesturi pe care le face educatorul sau un elev, ceilalți le transformă în zgomote, sunete realizate doar cu posibilitățile proprii
16. Elevii imită rând pe rând sunetele emise de diferite ființe sau fenomene; ele vor fi transformate în semne grafice, cromatice sau în scriituri ritmice.
17. Vizualizarea sub formă grafică sau cromatică rapidă a diferitelor cuvinte, noțiuni, stări, sentimente (complicat, sus, simplu, uşor, prietenie, somn, extaz, tristețe, dulce, infinit etc.).
18. Desenați, pictațî, modelați simplu şi rapid copacupasărea, pădureacalul, casapeştele, frunzamaşina, vioarafluture, linguramâna etc.
19. Găsiți cât mai multe semnificații, înțelesuri unui punct, pete, forme, linii etc.
20. Culcat pe burtă în iarbă (efectiv sau îmi imaginez) privesc: firele de iarbă sunt mai mari decât omul, copacul, casa din depărtare.
21. Privesc un mic strop sferic de apă/rouă; ce văd în el? Privesc în căucul unei linguri de argint apoi pe suprafața bombată; ce văd? Privesc in ochii colegului de bancă; ce văd?
22. Lipit cu corpul vertical de trunchiul unui copac (efectiv sau îmi imaginez) privesc în sus de-a lungul tulpinei şi coroanei până sunt copleşit vizual de forța şi măreția acestuia.

23. Privesc intens şi admirativ un obiect sferic (natural sau artificial) aşezat în mijlocul unei dezordini (hârtii mototolite, fire de ață încâlcite etc.).
24. Privesc cu lupa textura unor obiecte, fructe, semințe etc. (portocală, fir de nisip, rocă, piele, strop de apă) şi descopăr relief planetar sau cosmic.
25. Privesc o fantă (rază) de lumină albă, albastră sau de altă culoare; sunt uimit, înfiorat de perfecțiunea şi irealitatea razei.
26. <u>Explorări vizuale formice</u>

Privesc, explorez vizual şi tactil încercând să descopăr, să înțeleg, să mă bucur de formele, culorile, texturile, de relațiile formice existente într-un obiect tridimensional, natural sau artificial (rocă, frunză, lingură de lemn, rădăcină, cană, ou de găină, piatră de râu, măr, fus, blid de lut ars etc.). Încerc să descopăr forma mare, mă plimb cu privirea şi degetele pe diferite contururi posibile, curbe, moi sau mai aspre, unghiulare; descompun vizual forma în diferite forme mai mici, compar dimensiunile părților componente, caracterele lor uşor sau accentuat diferite (rotunde, unghiulare, mixte, liniar-ramificate, expansive, explozive, staționare, implozive, pulsative, centripete etc.). Încerc să descopăr chipul formei – liniştit, torsionat, răsucit, presat, uscat, chircit, ars, încordat, calm, distins, trist, greoi, zvelt etc. altfel spus posibile urme (efecte) ale unor forțe interne (de creştere, îmbătrânire, uscare) sau externe deformatoare (presare, împingere, ardere, uscare, lovire etc.). Explorez apoi posibile modificări expresive ale formei, texturii suprafețelor în funcție de interacțiunea cu lumina mişcând-o şi poziționând-o cât mai divers. Desigur, forma poate fi "simțită" ca fiind fină, moale, delicată, alveolată, rece, caldă, uşoară, grea, simplă, complicată, zveltă etc. dar pentru a fi înțeleasă ea trebuie să-şi facă loc în clasele de forme sau calități formale pe care le am în minte; deci trebuie să o compar cu prototipuri de forme: cerc, pătrat, triunghi, cub, sferă, cilindru, con etc. precum şi cu prototipuri de calități structurale: simetrie, asimetrie, dinamism, staticism, centripet, centrifug, feminitate, masculinitate, mineral, vegetal, organic, solid, fluid etc. Eventual o descompun, o segmentez vizual dacă e complexă în forme mai simple şi-i cercetez şi relațiile dintre părți, încercând să-i descifrez calitățile expresive: unitară, tensionată (contraste între părțile unghiulare şi cele rotunde, între cele compacte şi cele ramificate, între zonele / suprafețele netede şi cele texturate, între cele liniştite şi cele contorsionate etc.), lamelară, fibroasă, corpusculară, tânără,bătrână, proaspătă, uscată etc. Şi în tot acest periplu exploratoriu, vizual-tactil, mă identific empatic cu peisajul molcom sau adânc brăzdat al formei privind-o detaşat de restul lumii, simțind treptat

că ea este în mintea mea şi nu înafară în fața ochilor (vezi contemplația, la Plotin: “Eu însă nu desenez, ci doar contemplu, iar liniile corpurilor capătă realitate de parcă ar ieşi din mine”, citat în Pierre Hadot 1997).

<u>Metode care induc noi viziuni asupra naşterii, elaborării formelor plastice</u>

27. <u>Maşina de cusut … desene</u>

În actul desenării, naşterii formelor prin plimbarea / alergarea liniei pe o suprafață plană, cea care produce mişcarea şi deci curgerea, mai lină sau mai sacadată, mai avântată sau mai estompată, a formelor dintr-un vârf de grafit mai tăios sau mai moale sau dintr-un trup de cărbune catifelat este mâna, cea mai inteligentă prelungire a corpului şi a minții ca instrument senzoriomotor. Ea plimbă unghiular sau rotund, delicat sau aspru, şovăitor sau sigur instrumentul respectiv pe hârtie, carton, pânză sau alt suport. Suportul rămâne relativ inert şi suportă dezlănțuirea sau dansul mai molcom al mâinii şi al creionului / cărbunelui pe trupul său.

Jocul numit “maşina de cusut desene” propune, pornind de la principiul funcționării maşinii croitorului, o inversare de funcții: mâna cu instrumentul născător de linii (creion, cărbune, carioca etc.) stă pe loc, în schimb suportul (hârtia) se mişcă “cosând” diferite forme. Un elev este maşina de cusut iar altul este croitorul. Elevul “maşină de cusut” ține un creion, pix etc., ca pe un ac de cusut şi face mişcări de sus în jos, circulare sau segmentate de mică amploare, sau stă pe loc cu instrumentul (acul-creion) înfipt în suport; elevul “croitor” deplasează foaia de desen (materialul) sub ac (creion) “cosând” (desenând) un portret, un obiect, un peisaj sau orice altceva. Ce se câştigă şi ce se pierde prin acest procedeu-joc în elaborarea formelor plastice? Se obține o mai mare libertate şi lejeritate în configurarea formelor, o bucurie şi plăcere dată de noutatea tehnicii, o anumită cursivitate / muzicalitate a liniilor şi a formelor şi poate chiar o ingenuă, feciorelnică stângăcie a gestului desenării. Se pierde din siguranța desenării şi din “aroganța”mâinii drepte (sau stângi).

Mişcarea planului suport în vederea curgerii unor forme din creion modifică într-un fel relația ochi – mişcare – desen în sensul creşterii responsabilității vederii în stăpânirea suprafeței mişcătoare.

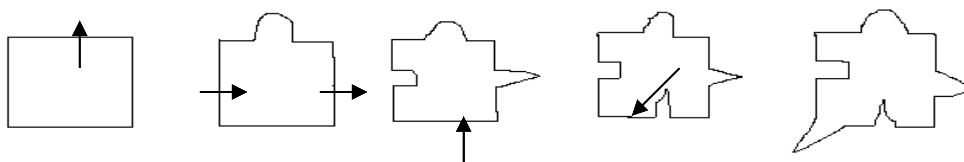
Acest joc poate fi practicat sub diferite variante:

- un subiect ține creionul altul deplasează hârtia;
- acelaşi subiect ține creionul nemişcat cu mâna stângă şi mişcă hârtia cu mâna dreaptă (sau invers);

- un subiect deplasează hârtia cu ambele mâini, altul ține fixe două creioane;
- acul (creionul) poate face diferite mişcări ritmice în ax vertical, în plan orizontal sau poate apăsa mai tare sau mai slab;
- în loc de creion se poate folosi orice alt instrument inclusiv un recipient perforat din care curge culoare.

28. Metoda forțelor dirijate

Este o metodă de naştere a unor forme noi pornind de la nişte forme date, existente, geometrice sau oarecare, iconice sau mai puțin iconice, asupra cărora se aplică diferite forțe deformatoare din exterior spre interior sau invers, din interiorul formei spre exteriorul ei. Aceste forțe pot fi puternice, slabe, lente, rapide şi de durate diferite.



Este o metodă prin care subiectul descoperă, îşi imaginează şi realizează plastic dinamica transformării formelor sub influența unor forțe. Formele nu mai apar statice, împietrite ele fiind trăite / modificate elastic, dinamic, reținând în ele efectele forțelor şi scurgerea timpului. Se poate aplica această metodă şi la formele iconice. Se pot orchestra cu aceste forme în desfăşurare dinamică-ritmică configurații plastice complexe care pot fi conjugate în diverse registre cromatice. Metoda poate fi folosită şi asupra formelor tridimensionale modelate în lut.

29. Spălarea picturilor

Spălarea rufelor, farfuriilor, mâinilor, fețelor, creierelor, a banilor etc. De ce nu şi spălarea picturilor. Spălarea, ca operație clasică, presupune înlăturarea totală sau în parte a murdăriei, petelor de pe sau dintr-un obiect. Spălarea este o acțiune de înmuiere, săpunire, frecare, limpezire după care urmează stoarcerea, uscarea şi călcarea, după caz. Şi ființele vii pot fi spălate total sau fragmentar. Din punct de vedere vizual-plastic, ca efecte asupra câmpurilor / petelor cromatice de pe o

suprafață, ne rețin atenția din acțiunea numită spălare, secvențele care se referă la înmuiere, săpunire, frecare şi uscare. Prin înmuiere, adică prin realizarea unui mediu lichid, culorile încep să se dilueze (fie în apă culorile de apă, fie în ulei de in sau diverşi diluanți celelalte culori) să se deplaseze realizându-se diverse fuziuni (amestecuri necontrolate). Prin frexare cu pensula, cârpa, buretele, degetele etc., masele cromatice, muiate in prealabil, suferă suprapuneri, amestecuri, deplasări, modificări noristice (asemeni norilor). Metoda "spălării" poate face minuni plastice în cazul unor lucrări realizate prea rigid, clasic, exact, cuminte; după realizarea cuminte, exactă a unei teme date sau libere, planşele se "spală", adică se introduc şi se scot rapid într-o/dintr-o găleată cu apă sau se toarnă pe ele puțină apă care se întinde apoi cu mâna, cu buretele sau cu o cârpă prin diferite mişcări (circulare, liniare, zigzagate etc.). Formele cuminți se deformează lichidic, fumic sau noristic. Prin această metodă se introduce în elaborarea clară, cuminte, rigidă, exactă a cromorfemelor o anumită cantitate de hazard, ce poate fi exploatat creativ dând naştere, uneori, la evenimente vizual-plastice inedite, expresioniste, onirice, lirice, poetice.

30. Metoda petelor întâmplătoare

Pe o suprafață de hârtie se aştern la voia întâmplării câteva pete de culoare de forme şi mărimi diferite, de consistențe sau transparențe diferite şi care eventual se pot suprapune pe anumite porțiuni. Petele întâmplătoare pot fi realizate prin diferite tehnici: stropire, presare, frecare, picurare, scurgere etc. Apoi se intervine adăugând, completând, transformând jocul de pete într-o imagine iconică. Subiectul, la fel ca în cazul testului Rorschach, învârte planşa şi o priveşte în patru poziții descoperind (proiectându-şi) în petele colorate diferite forme de plante, animale, ființe, lucruri, peisaje, situații; dar aici subiectul intervine cu mijloace plastice şi face vizibil şi pentru ceilalți ceea ce întrevede el. De asemeni petele întâmplătoare sunt realizate de subiect. Această metodă solicită capacitatea de imaginare, gândirea analogică, capacitatea de semnificare. Subiecții pot realiza fiecare lucrarea proprie pornind de la petele produse de ei sau pornind de la aceleaşi pete scanate şi reproduse. Variante:

- prelucrarea formelor din tencuiala pereților scorojiți;
- prelucrarea norilor din fotografii speciale;
- prelucrarea petelor de apă colorată etc.

31. Metoda substituției

Constă în înlocuirea unui element formic rând pe rând cu alte elemente formice. De exemplu la tema "copaci", deci nu peisaj, aceştia pot fi înlocuiți rând pe

rând cu alte elemente formice: mâini, scaune, stâlpi, pisici, femururi, degete, bastoane, linguri etc. Elementele iconice care înlocuiesc copacii împrumută unele atribute vizuale ale acestora – verticalitatea, alungirea, faptul de a fi bine înfipți în pământ, ramificarea etc. Metoda se bazează pe descoperirea unor analogii (în exemplul de mai sus vizuale), ea stimulând gândirea analogică – o veritabilă sursă creativă.

32. Transpunerea atributelor de la un element la altul

În lumea vizuală întâlnim o infinitate de forme, culori, texturi, configurații etc., bogăție care l-a făcut pe Roger Celoix (1975) să afirme că Natura are mai multă imaginație decât noi. În această diversitate de "obiecte vizuale" omul navighează ghidându-se după anumite criterii, însuşiri constante. Astfel noi constatăm că unele obiecte vizuale se mişcă cu diferite viteze, altele sunt imobile, unele sunt rotunde, altele ramificate, unele sunt moi, elastice, altele tari, aspre, unele sunt transparente, translucide, lichide, altele fumice, instabile, altele stabile aproape veşnice sau din contră efemere etc. Aceste atribute, caracteristici vizual-plastice ale obiectelor vizuale pot fi exploatate creativ în configurarea unor imagini plastice inedite, originale şi expresive. Aceste atribute (transparența, fluiditatea, opacitatea, încremenirea etc.) pot fi preluate de la unele obiecte vizuale şi transpuse la alte obiecte vizuale (ceasuri care se preling ca mierea de albine, copaci transparenți ca de sticlă, portrete împietrite, obiecte pământii, obiecte fumice, cuburi ramificate etc.). Metoda prilejuieşte configurarea unor expresivități noi, surprinzătoare (flori carnale, osoase, metalice, fumice, lichide etc.), poetice, metafizice şi de asemeni stabileşte relații, transferuri, analogii între diferitele regnuri, stări de agregare, substanțe, tărâmuri.

33. Metoda schimbării sexelor sau a sexualizării

Ființele se impun vizualității şi prin dihotomia masculin – feminin (plantele mai puțin). Metoda constă în schimbarea sexelor (prin masculinitate înțelegând atribute ca forță, duritate, energie, acțiune, virilitate, rațional etc. iar prin feminitate înțelegând sensibilitate, căldură, receptacol, maternitate, pasivitate, irațional etc.) sau în sexualizarea (masculinizarea sau feminizarea) unor obiecte, plante, fenomene etc. De exemplu se cere ca roata să fie feminizată apoi masculinizată (fără antropomorfizare) sau un cub, cele patru anotimpuri, un peisaj etc. Metoda presupune exersarea şi transpunerea unor expresivități dihotomice în diverse elemente.

34. Metoda blănii de urs

Pielea unui urs cu blana respectivă (sau a unei vulpi, oi etc.) tratată chimic poate fi aşezată pe jos într-un interior. Pielea ursului este de fapt forma ursului

desfăcută ca o coajă şi întinsă pe o suprafață plană; este forma tridimensională (carcasa acesteia) desfăcută şi transformată într-o formă bidimenasională. Ne putem propune să desfacem "pielea" diferitelor forme tridimensionale în forme plane: pielea unui copac, a unei case, a unui nor, pielea unui sentiment, pielea unei idei etc.

Când se aplică în reprezentarea formelor reale, metoda dezvoltă capacitatea translării vizual-plastice de la tridimensional la bidimensional (desfăşurarea formelor ca şi rabaterea lor ținând de inteligența spațială). Când se aplică unor fenomene, procese nemateriale sunt activate structurile imaginative, fantezia.

35. <u>Metoda umbrelor colorate</u>

În spatele unui panou alb de pânză subțire se aşează un grup de obiecte sau forme decupate din carton în aşa fel încât acestea iluminate cu un reflector / veioză să arunce diferite umbre. Subiecții vor vedea jocul de umbre pe pânza albă asemănător teatrului de umbre. Li se sugerează să picteze jocul de umbre imaginând diferite contexte, situații cromatice (contraste, game cromatice). Variantă: se poate sugera folosirea contrastului clar obscur reliefând astfel umbrele.

36. <u>Metoda obiectelor îmbrăcate / acoperite</u>

Se aşează mai multe obiecte care sunt apoi acoperite, învelite cu material textil (alb sau colorat); apoi sunt introduşi elevii în atelier. Li se propune să deseneze, să picteze obiectele întrevăzute, bănuite ca şi cum nu ar fi acoperite.

Variante:

- Schițarea unui peisaj sau portret şi apoi învelirea lor plastică direct în lucrare;
- Jocul de-a îmbrăcatul: peisaj, portret, natură statică îmbrăcată cu - haine, flori, iarbă, fluturi, aripi, nori, ochi etc.

37. <u>Metoda oglinzilor</u>

Este o metodă prin care pornind de la o formă desenată sau de la un fragment al acesteia se ajunge la forme noi, simetrice, trisimetrice sau chiar mai complexe, exploatându-se jocul fascinant al oglinzilor. E nevoie de una sau două oglinzi mici, hârtie, creion. Oglinda aşezată perpendicular pe hârtie la marginea unei forme o dublează simetric; se desenează din nou forma de pe hârtie şi lipită de ea forma inversată din oglindă etc.

Variante: se pot folosi fotografii sau orice fel de imagini precum şi oglinzi concave, convexe etc.

38. <u>Metoda ciocanului</u>

Este o metodă care se bazează pe imaginarea posibilelor transformări ale formelor sub acțiunea unei forțe puternice. Forma dată (sferă, copac, şoarece etc.) este comprimată între două suprafețe (ciocan şi un plan) de sus în jos, din dreapta spre stânga sau din față spre spate. Subiectul desenează forma modificată. Este o metodă care facilitează apropierea subiecților de anamorfozele liniare înainte de a putea înțelege explicațiile geometrice.

Variante: înlocuirea imaginativă a ciocanului uriaş cu furculiță, pantof, elefant, arici etc. de asemeni uriaşe.

39. Viziunea elastică asupra lumii

Ne putem imagina că toate lucrurile, formele sunt elastice încât le putem întinde cât vrem. Jocul poate începe, subiecții realizând lucrări (portrete, compoziții, naturi statice etc.) în care deformează formele alungindu-le în direcții diferite.

Variantă: Se porneşte de la o reproducere de artă care este reelaborată prin alungirea formelor.

40. Metoda punctelor unite cu linii

Subiecții primesc hârtii cu diferite rețele de puncte aleatorii sau li se cere să plaseze ei un anumit număr de puncte de diverse mărimi unde vor. Apoi sunt solicitați să le unească între ele prin linii drepte sau curbe, ori prin ambele feluri de linii, obținându-se diferite configurații. Se încearcă apoi transformarea traseelor respective în forme care să figureze lumea reală sau lumi imaginare.

41. Metoda rostogolirii (erodării) formelor

Metoda constă în imaginarea modificărilor posibile a diferitelor forme prin rostogolirea lor îndelungată. De exemplu ce se întâmplă vizual-plastic cu pătratele, cuburile, triunghiurile, piramidele care se tot rostogolesc? Dar cu alte forme: cranii, case, fructe, diferite obiecte etc?

42. Metoda descompunerii şi aglutinării cu alte elemente

Se descompune un element-formă în mai multe părți componente. Apoi aceste fragmente sau o parte din ele se aglutinează rând pe rând cu elemente-formă cât mai diferite. De exemplu corpul uman se descompune în cap, gât, trunchi, brațe, picioare, apoi o parte din aceste elemente se combină rând pe rând cu diferite elemente-formă – masă, copac, cheie, pasăre, porc, cub, vultur, sticlă etc. rezultând om-masă, om-copac, om-cheie etc.

Variante:

- se aglutinează fragmente provenind de la două forme;

- se aglutinează fragmente provenind de la trei sau mai multe forme;
- se aglutinează fragmente de plante cu fragmente de obiecte;
- se aglutinează fragmente organice cu fragmente de obiecte;
- se aglutinează fragmente de plante cu fragmente organice.

43. Metoda trecerii de la tridimensional la bidimensional şi invers

Metoda antrenează elasticitatea trecerii de la tridimensional la bidimensional şi invers în procesul elaborării unor forme dezvoltând inteligența spațială a subiecților. Astfel li se propune subiecților să realizeze în lut, prin modelare, diferite forme pe care le transpun apoi în desen. Sau mai întâi subiecții desenează formele apoi le transpun în tridimensional sub formă de machete din carton / hârtie sârmă sau lut.

44. Metoda scheletului

Scheletul este în ultimă instanță o structură formată din tije mai lungi sau mai scurte, mai subțiri sau mai groase şi articulații (modalități de cuplare a două sau mai multe tije). În lumea viețuitoarelor întâlnim astfel de structuri precum şi în lumea uneltelor şi maşinilor. Pornind de la aceste realități, li se propune subiecților să construiască, să-şi imagineze bidimensional sau chiar tridimensional structuri scheletice pentru forme moi, instabile: nori, cartofi, stropi de apă, valuri, vânturi (curenți de aer), masă de aluat, aburi, fum etc.

Variante:

- Imaginarea structurii scheletice a unor sentimente (frică, uimire, dragoste etc.)
- Imaginea structurii scheletice a unor procese (gândire logică, imaginare, creştere, explozie, îmbătrânire etc.)

45. Metoda reliefului sau a curbelor de nivel

Este o metodă care se inspiră din reprezentarea reliefului în cazul hărților geografice. E vorba de metoda curbelor de nivel. Această metodă poate fi folosită la construirea, reducerea oricărei forme tridimensionale în bidimensional. După structurarea formelor pe baza curbelor de nivel se pot pune probleme de culoare (de la închis la deschis, de la culoare pură la culoare ruptă etc.). Formele pot fi reliefate spre privitor sau "săpate în adâncime".

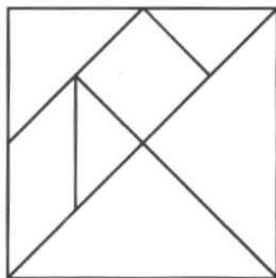
46. Desenul vectorial

De obicei când desenăm diferite obiecte, corpuri reale ne preocupă aspecte ce țin de formă, proporții, caracterul formei, textură, relația cu lumina, poziția în spațiu şi relația cu spațiul din jur. Ce legătură poate exista între desen şi noțiunea de vector,

noțiune pe care o întâlnim în fizică, geometrie? Noțiunea de vector se formează printr-un proces psihic natural, legat de fenomene ale realității în care intervin aşa numitele “mărimi vectoriale”: ne deplasăm; în ce direcție? cât de departe? sau: o greutate este legată cu frânghie; tragem de ea; în ce direcție? cât de tare? Se vorbeşte de “spațiu vectorial”. În geometria elementară un segment pe care s-a fixat un sens se numeşte vector (Eugen R. 1976) şi în desen se indică printr-o săgeată. Săgeata este un instrument vizual-plastic, simbolic foarte prezent în tablourile lui Paul Klee (Yvonne H. 1999) şi în scrierile sale didactice. Săgeata simbolică îi serveşte lui Klee pentru a găsi soluții la întrebarea: cum să scoți în evidență o anumită direcționare – săgeata principală – față de celelalte direcționări, dat fiind că o compoziție plastică este o structură complexă cu multiple elemente. Pornind de la aceste considerente metoda propune realizarea unor desene (de fapt a unor diagrame de forțe / direcții sau forțe vizuale direcționate) care sa nu pună accentul pe contururile formei ci pe direcțiile forțelor care se întrevăd în structura sa vectorială. Se propune subiecților realizarea unor desene vectoriale pornind de la analiza vizual plastică a configurațiilor de direcții a unor obiecte binecunoscute: scaun, frunză, sticlă, roată etc.

47. <u>Metoda elementelor geometrice (Tangram).</u>

Japonezii folosesc un joc distractiv pentru copii, pentru a le înfățișa desenul ca un joc. Acest jos distractiv se numeşte Tangram sau „jocul celor 7 figuri” care se obțin printr-o segmentare anumită a pătratului (vezi schema de mai jos). După ce se decupează cele 7 figuri geometrice în care a fost împărțit pătratul (hârtia din care sunt decupate e bine să fie neagră) poate începe jocul propriu – zis; se construiesc diferite siluete, umbre ale diferitelor obiecte (vapoare, căni, case etc) animale (cocoş, cocor, câine, pisică, etc) sau oameni în diferite poziții sau acțiuni.



Specific acestui joc este faptul că formele tridimensionale sunt reduse la forme bidimensionale apelându-se la lumea umbrelor şi la silueta formelor (forma tridimensională văzută în anumite condiții – contre jour) şi faptul că se construiesc formele folosind mereu toate cele şapte figuri geometrice. Jocul dezvoltă puterea de

analiză şi descompunere a formelor complexe în forme simple şi invers, construirea formelor siluetate (umbre) după modele combinând cele şapte forme geometrice.

Variante: - împărțirea unu disc (cerc) în şapte figuri.

Metode de schimbare / jucare a viziunii plastice (Fig. 54-63)

48. Risipeşte singurătatea .

Se porneşte de la un obiect concret care este aşezat în fața subiecților. Se solicită realizarea unor lucrări plastice (natură statică, peisaj, compoziție, portret, etc.) pornind de la obiectul expus care trebuie, sub o formă sau alta înglobat într-o structură plastică. Se cere ca elementele plastice care vor fi structurate (forme, culori, etc) să se armonizeze cu obiectul expus el însuşi transcodat plastic. Obiectul poate fi: oală de lut, măr, craniu, flori, pălărie, ciocan, scoică, mănuşi etc.

Variante:

- se poate cere ca elementele asociate / adăugate obiectului dat să nu se potrivească cu acestea, rezultând o lucrare stranie, misterioasă, irațională;
- se poate solicita subiecților inclusiv schimbarea ambiției în care se află obiectele (pe masă, în aer, în nori, pe apă, sub apă, în foc etc.).

Metoda solicită mecanismele şi resursele subiecților implicate în procese numite armonizări de obiecte, forme, elemente, crearea de ambianțe sau dimpotrivă crearea de tensiuni, situații paradoxale care induc sentimentul de straniu, irațional, situații şi viziuni onirico – poetice.

49. Decorarea lucrurilor, ființelor, ideilor, sentimentelor.

A decora (din latinescul decorare) înseamnă a împodobi o clădire, o cameră, un perete, un obiect, o suprafață etc. cu diverse obiecte, zugrăveli, ornamente etc. destinate să le înfrumusețeze. Oamenii au decorat cu diverse motive (liniare, punctiforme, astrale, geometrice, vegetale, animale etc.) cu precădere vestimentația şi tot ce ține de lumea obiectelor textile şi cea a obiectelor de uz casnic, unelte, utilaje.

Metoda, jocul constă în decorarea (plasarea pe, în) lucrurilor , ființelor, ideilor şi sentimentelor cu alte lucruri , ființe, sentimente, idei. De exemplu ne putem propune decorarea sentimentului de iubire cu diverse „motive” (forme, culori, cuvinte, semne, simboluri) sau a fricii, a unei flori, a cerului, a apei, a unui nor, a nopții sau a ideii de adevăr, infinit, libertate, Dumnezeu. Sau de ce nu a unor obiecte, fenomene sau produse: asfaltului carosabil, focului, apei etc.

Jocul acesta al decorării uneori chiar a unei pete de culoare sau a unei forme geometrice (cerc, cub etc.) facilitează, activează subiecţilor mecanismele implicate în crearea unor posibile câmpuri metaforice, simbolice, ale unor fiinţe, lucruri, idei, sentimente. Metoda activează cu precădere gândirea analogică.

50. Metoda cartofului.

Fiecare subiect are un cartof. Intervenind asupra lui cu diferite instrumente, elemente (cuţit, pensulă, culoare etc.) cartoful va fi transformat în altceva decât ceea ce este el. Nu se va ţine cont de funcţia lui (aliment). El poate fi transformat în diferite obiecte prin eliminare sau prin secţionare şi recompunere ori în diferite fiinţe inclusiv prin adăugare de elemente culoare linii, puncte, pete etc.

Variante: cartoful poate fi înlocuit cu un măr, castană, bostan, păstaie, morcov, cutie de carton, lingură de lemn, pantof etc.

Pe lângă libertatea ce o presupune (se poate face orice) această metodă solicită punerea în valoare a calităţilor obiectului, schimbarea funcţiei sale solicitând şi imaginaţia constructivă.

51. Metoda rotirii planşei în jurul centrului ei sau lumea pe dos.

Este o metodă care facilitează / forţează ruperea / slăbirea relaţiilor spaţio - temporale fireşti, normale între lucruri fiinţe şi tărâmuri (subteran, terestru, acvatic, aerian, cosmic) şi crearea unui spaţiu poetic, oniric, iraţional. Metoda constă în desenarea, pictarea unor fiinţe lucruri, plante, obiecte, medii, elemente pur plastice la sugestia profesorului, rotind mereu planşa în direcţia acelor de ceasornic sau invers cu 90 sau 180 de grade. De exemplu: se sugerează desenarea unei fiinţe iubite; rotire 90º; pictarea unor forme instabile (lichide, gazoase, difuze etc.); rotire 90º; desenarea a două obiecte, unul din proximitate al doilea fiind foarte departe; rotire 180º; pictarea unor urme – drum lăsate de o fiinţă care s-a deplasat prin spaţiul hârtiei; rotire 90º; completarea lucrării din raţiuni compoziţionale (relaţia plin – gol, aglomerat – disperat etc.) cu alte forme sau pur şi simplu cu elemente plastice (linii, pete, culori, puncte). Se cere apoi să se delimiteze cerul de pământ cu o linie (nu neapărat dreaptă). Rezultă o lume iraţională, absurdă, jucăuşă, onirică. Se solicită în final traducerea, transpunerea imaginii plastice în discurs poetic (versuri, proză lirică).

Variante:

- se desenează, se pictează elemente alese la întâmplare dintr-un dicţionar enciclopedic deschis aleatoriu;

- lucrarea plastică o dată terminată poate fi cântată (apelând la sunete şi la zgomote care pot fi produse cu aparatul verbomotor, cu mâinile şi picioarele) sau dansată, mimată cu tot corpul sau numai cu brațele.

Metoda facilitează şi realizarea unor punți, corespondențe între exprimarea plastică, poetică, muzicală (sonoră) şi gestică, pantomimică. Metoda e şi un bun exercițiu în vederea unui proces invers: transpunerea limbajului poetic, muzical, gestic în limbaj plastic.

52. Metoda spațiului limitat.

Metoda constă în imaginarea sau delimitarea reală a unui spațiu limitat şi urmărirea (imaginară sau chiar reală) evenimentelor posibile sau reale care se pot sau chiar se desfăşoară în acel spațiu timp de o oră, o zi, o săptămână etc. De exemplu ne imaginăm tot ce se poate petrece timp de câteva ore într-un spațiu restrâns de asfalt perceput dintr-un demisol printr-un ochi de geam; sau tot ce se petrece cu spațiul palmei subiectului sau altei persoane timp de o zi. Cele imaginate sau efectiv văzute se combină într-o compoziție plastică.

Variante:

Spațiile delimitate pot fi: o curte interioară, o cameră, un hol, talpa pantofului, retina, masa etc.

Cele observate efectiv într-un spațiu ales pot fi consemnate, descrise, povestite şi în scris; se poate întocmi un mic jurnal cuprinzând schițe, desene şi descrieri ale celor observate care apoi vor constitui documentația pentru lucrarea plastică propriu – zisă.

Metoda presupune printre altele şi efortul traducerii evenimentelor succesive în imagine simultană.

53. Metoda ieşirii din „Eu" (Transpoziția).

Este o metodă dificilă bazată pe concentrarea / focalizarea asupra unui element exterior şi uitarea de sine. Încearcă să contribuie la dezvoltarea percepției alocentrice, de fapt a imaginației alocentrice prin încercarea de transpunere empatică în alte ființe, plante sau chiar obiecte. Metoda constă în imaginarea subiectului că se transpune intelectiv şi empatic în ceva din afara sa: furnică, piatră, floare, pisică, scaun etc. şi în încercarea de a vedea lumea aşa cum o percepe furnica, piatra, floarea etc. Este o metodă dificilă pentru că presupune uitarea de sine, apelul la sugestii exterioare şi interioare inconştiente sau subconştiente.

54. Metoda memoriei lucrurilor.

Metoda constă în imaginarea / acceptarea că şi lucrurile, celelalte elemente din realitate au memorie. Aşadar vorbim de memoria frunzei, copacului, lingurii, norului, palmei, uşii etc. Deci subiectul este pus în situația de a-şi imagina ce a înregistrat în memoria sa o masă, un câmp, o fereastră, o frunză, o bancă, o şapcă etc. construind câmpuri plastice în care se îmbină amintirile înregistrate plastic de elementul respectiv. Este o metodă care pune accentul pe relaționarea elementelor din realitate, pe ciocnirile, legăturile, vizibile şi invizibile dintre acestea şi lumea înconjurătoare. Ea se bazează pe faptul că peste tot găsim urme / informații ale evenimentelor la care a participat direct şi frunza şi uşa şi masa etc.

55. Metoda (jocul) ambalajelor.

Ambalajul este o haină, o cutie, un recipient care închide sau cuprinde un produs ce trebuie vândut, deci cumpărat de oameni; el, ambalajul, trebuie să atragă, să convingă, să fascineze, să seducă cumpărătorul. Se spune că reclama e sufletul comerțului. Ambalajul este reclama pe care şi-o face singur produsul expus pentru vânzare. Ambalajul prezintă conținutul (produsul) cât mai atrăgător, arătând calitățile, noutatea etc. folosindu-se de imagini (semne iconice, indiciale, simboluri, semne pur plastice), cuvinte, anumite materiale (hârtie, carton, plastic, textile, metal, lemn, sticlă etc.), substanțe olfactive, sunete etc.

Jocul constă (propune) crearea unor „ambalaje" speciale pentru „produse speciale": ambalaj pentru gândire rigidă, creativitate, imaginație, iubire, infinit, sensibilitate, cer, Duh, lumină, noapte, poiană, iarnă, ciripit etc. Metoda solicită subiectul să relaționeze anumite materiale, forme tridimensionale, culori, cuvinte, idei, semne iconice, simboluri cu diferite idei, sentimente, realități într-un spațiu imaginar simbolic. De asemeni el este solicitat să gândească în spiritul relației interior – exterior, ambalajul fiind exteriorul interiorului (produsului).

56. Metoda privirii prin gaura cheii.

Prin gaura cheii se priveşte „pe ascuns" pentru a se vedea ce se întâmplă, ce se află dincolo de uşă, unde nu se poate intra din diverse motive. Niciodată prin gaura cheii nu se vede tot ce află dincolo, înăuntru ci doar fragmentar, restul trebuind completat, continuat imaginar. Metoda, jocul constă în schimbarea găurii cheii cu alte găuri: privesc prin ochi şi „văd" ce se întâmplă în suflet, privesc în inimă, prin

fereastră, prin cer, prin apă, prin piatră etc. Metoda forțează deschiderea şi activarea gândirii imaginative.

57. Oximoronul vizual – plastic

Oximoronul este un procedeu stilistic, întâlnit în literatură, care constă în asocierea a două cuvinte care au sensuri contrare. Iată câteva exemple din literatură: „zăpada roşie", „odihna obosită", „spaima îndrăzneață", „dureros de dulce", „păcătoase sfinte", „noapte luminoasă", „curat - murdar", „râsu – plânsu", etc. Metoda în sens plastic constă în asocierea şi / sau aglutinarea unor forme sau elemente opuse, contradictorii. De exemplu se aglutineză rotundul cu ascuțitul (un măr cu un ac, o sferă cu o rădăcină ramificată), masivul cu plăpândul (un cub cu o petală, un fluture cu o piesă metalică gigantică), plinul cu golul, rarefiatul cu densul, condensatul (nor de piatră), înăuntrul cu afarul etc. In domeniul exploatării culorii: mireasa neagră, soarele albastru sau negru, zăpada roşie, galbenă etc.

Metode colective (Fig. 54-63)

58. Metoda deplasării planşelor

Lucrările plastice realizate prin această metodă sunt imagini realizate de 5-10 subiecți. Fiecare subiect desenează / pictează 2-3 elemente (la o temă dată sau liberă) apoi planşele se rotesc deplasându-se de la un subiect la altul; mereu se desenează / pictează alte 2-3 elemente pe planşa primită. După 3-4 deplasări, sau mai multe, lucrările se definitivează de către subiecții la care au ajuns. Este o metodă care-l pune pe subiect mereu în alte situații, cerându-i o rapidă adaptare la noua planşă şi găsirea unor soluții, elemente plastice care să se integreze în configurația existentă. Este o metodă care îi ține pe subiecți în alertă şi îi determină să gândească rapid, să găsească soluții pe care să le transpună în fapte plastice efective; mecanismele psihice sunt intens şi rapid implicate în facerea imaginilor plastice. Ultimul act – definitivarea ultimei lucrări primite, este o liniştire, temperare care îi permite fiecărui subiect participant o orchestrare / armonizare definitivă a imaginii plastice.

59. Metoda stârvului sublim

Este un joc / desen colectiv (3 – 6 subiecți) inventat de suprarealişti. El constă în aglutinarea unor forme / desene realizate de subiecți diferiți fără să se ştie ce a desenat cel dinainte (se împătureşte hârtia în aşa fel încât să rămână doar două sau trei linii de care să se lege desenul următor). La sfârşit se despătureşte hârtia apărând un „stârv sublim" – un desen mai mult sau mai puțin straniu care aglutinează în ființa sa

forme de obiecte, fragmente de animale, păsări, oameni etc. Este o metodă care exploatează hazardul aglutinărilor insolite.

Variante: - subiecții care au realizat desenele aglutinate pot trata apoi cromatic împreună întreaga lucrare

- formatul hârtiei împăturite poate fi diferit (dreptunghi alungit, disc etc.)

- cele 4-6 desene aglutinate pot fi transpuse sau realizate direct pe un cub mare din carton.

60. Metoda viziunii totale asupra obiectului.

Metoda constă într-o unificare sau alăturare / compunere de procedee şi tehnici (nu doar plastice) care încearcă să surprindă, să adune şi să traducă cât mai multe aspecte ale obiectului respectiv refăcând astfel globalitatea sa. De exemplu se porneşte de la un măr real, se surprinde şi se transpune plastic forma, culoarea, textura, greutatea, mirosul, umbrele, structura internă, etc.; se descrie obiectul, se defineşte se analizează din punct de vedere ştiinţific apoi se face o incursiune în simbolistica aderentă şi în poetica aferentă. Se pot face fotografii, colaje, modelaje în lut, construcții structurale din sârmă etc. Apoi toate aceste date, studii, construcții, texte, fotografii etc. vor fi organizate, grupate într-o miniexpoziție sau o mică carte.

Obiectele abordate pot fi foarte diferite: fructe, semințe, lingură, sticlă, scaun, om, copac, iarbă, piatră, oglindă, farfurie, pantaloni, pălărie, pahar, cleşte, ceas etc.

Subiecții pot aborda toți acelaşi obiect sau fac echipe de câte 3-5 şi abordează obiecte diferite.

Variantă: în loc de obiecte propriu-zise se pot aborda elemente sau culori: valuri, vântul, sunetul, albastrul, roşul, țărână, foc, lapte etc.

Metoda presupune un travaliu mai îndelungat şi de aceea e bine să se lucreze în echipe de 3-5 subiecți. Metoda încearcă să fructifice teritorii interdisciplinare, multidisciplinare precum şi relația ştiință - artă. Metoda are ca finalitate organizarea unei expoziții în care sunt alăturate viziuni plastice, ştiințifice (botanică, chimie, fizică etc.), poetice etc. Abordarea artistică şi ştiințifică (observare, descriere, consemnare, măsurare, etc.) va fi un bun prilej de descoperire, sesizare a diferențelor şi asemănărilor dintre cele două tipuri de abordări.

Metode de încifrare, descifrare a personalității

61. Detectivul plastic

Metoda poate fi aplicată elevilor mari (clasele VIII - XII) sau studentilor şi constă în construirea portretului (temperament, caracter, sensibilitate, preferințe etc.) unui subiect numai după unele semne plastice şi numai după unele afirmații scrise. Coordonatorul jocului (profesorul) numerotează planşele albe ale subiecților (fiecare va reține numărul său) aceştia nescriindu-şi numele. Apoi subiecții sunt solicitați să facă diverse lucruri pe planşele lor :

- Desenați un obiect care vă place.
- Desenați o plantă care vă place.
- Scrieți sub formă de două trei cuvinte (cel mult o propoziție foarte scurtă) ce problemă presantă vă preocupă în prezent.
- Ce culoare vă place cel mai mult?
- Desenați cu ochii închişi un cub sau un cilindru.
- Despre ce ați vrea să ştiți mai multe?
- Desenați un obiect din proximitate şi unul îndepărtat în spațiu.
- Ce ați alege: natura sau muzica?
- Desenați un fragment, o parte din corpul uman.
- Scrieți trei cuvinte, primele care vă vin în minte fără să va gândiți la ceva anume.
- Desenează-ți mâna dreaptă sau mâna stângă.

Se pot născoci şi alte sarcini. Apoi se strâng planşele şi se redistribuie în aşa fel încât fiecare subiect să primească altă planşă. Pornind de la datele, urmele, semnele de pe planşă, subiecții vor face portretul psihic al autorului căutând să întrevadă cât mai multe aspecte ale personalității acestuia. Apoi se citesc portretele construite iar autorii planşelor confirmă sau infirmă interpretările primite. Metoda încearcă să-i pună pe subiecți în situația de a descoperi în semnele plastice, în spatele lor, în expresivitatea acestora, în cele scrise o personalitate, un suflet, un caracter, o ființă umană cu calități şi slăbiciuni, cu sensibilități, predispoziții şi tendințe diferite. Ea îl ajută pe fiecare să îi cunoască pe ceilalți şi pe sine prin interpretarea expresivității şi prin proiectarea proprie în atmosfera planşei, a desenelor şi corelarea cu afirmațiile scrise.

Variante: - aceeaşi planşă poate fi descifrată de 3-4 subiecți pe rând; când vor fi prezentate cele 3-4 variante de „portrete psihice” vor fi relevate puncte comune şi diferite de interpretare.

- se pot constitui grupe de 3-5 care descifrează împreună mai multe planşe construind portretele psihice ale autorilor.

62. Metoda scrierii (scrisorii) plastice.

Metoda este oarecum inspirată din scrierile ideografice. Pentru a comunica, noi ne folosim, printre altele, de scrieri alfabetice şi ideografice. Şi popoarele alfabetice se folosesc foarte mult de ideograme; ele se găsesc din abundenţă în aeroporturile şi şoselele internaţionale, sensul lor fiind limpede pentru oricine, indiferent de limba maternă. Ideograma oferă mai multe informaţii de la prima privire şi într-un spaţiu mai mic decât forma lineară alfabetică de scriere, care trebuie să fie pronunţată pentru a fi înţeleasă (Alan W. 1996). Urechea nu poate detecta în acelaşi timp atâtea variabile ca şi ochiul pentru că sunetul este o vibraţie mai lentă decât lumina. Scrierea alfabetică este o reprezentare a sunetelor pe câtă vreme ideograma reprezintă ceea ce se vede şi, în plus reprezintă lumea direct – nefiind un semn pentru nişte sunete care alcătuiesc numele unui lucru. Dar pe lângă avantajele utilitariste ale ideogramei, mai există şi frumuseţea ei formală. Pornind de la aceste considerente (şi de la scrierea chineză) metoda ne provoacă să povestim, să descriem experienţe şi trăiri umane proprii folosindu-ne nu de litere, cuvinte şi propoziţii ci de nişte simboluri, semne plastice, ideograme, construite de noi. De exemplu putem povesti plastic desfăşurarea unei zile din viaţa noastră. Cum procedăm? Sintetizăm faptele, gândurile sentimentele, stările, atmosfera etc. mai întâi sub forma unor cuvinte:

Am făcut	Am simţit	A fost	Spaţii/ loc
am mâncat	Oboseală	rece	pe câmp
am citit	plăcere	frig	în parc
am gândit	Plictiseală	cald	în casă
am studiat	durere	soare	la şcoală
am desenat	Curiozitate	ploaie	în autobuz
am dormit	frică	întunecat	în pod
m-am spălat	Nelinişte	umed	pe pod
am visat	Bucurie	sufocant	în avion
am umblat	tristeţe	pustiu	în apă
m-am jucat	Uimire	umed	în peşteră
am vorbit	etc.	etc.	în vis
etc.			etc.

Apoi căutăm pentru fiecare cuvânt care exprimă ce am făcut, ce am simţit, cum a fost, locul etc., un semn plastic, un simbol nonfigurativ, figurativ sau de ambele tipuri, deci ideograme. Practic construim, inventăm un sistem de ideograme. Apoi cu aceste semne / simboluri plastice construim / povestim o lucrare, o zi, o săptămână. Semnele pot fi aşezate, înşirate într-o ordine liniară (scrisoare) sau nonliniară, simetric

sau asimetric, sau pur şi simplu aleator. Se poate sublinia prin culoare sau prin pondere vizuală anumite aspecte

Variantă: un grup de subiecți negociază, construind împreună semne, simboluri plastice, ideograme pentru cuvinte alese; apoi fiecare singur sau în grupe de 3-4 realizează „o scrisoare plastică" în care se povesteşte o zi din viața personală sau din cea comună.

Metoda solicită, activează mecanismele mentale implicate în construirea semnelor, simbolurilor vizuale, mecanisme care combină linii, culori, forme, direcții, texturi, intensități, contraste, ritmuri, idei, semnificații posibile, simetrii, asimetrii, închideri, deschideri, implozii, explozii, opacități, transparențe, emoții, stări, sentimente, energii, echilibre, dezechilibre cu alte cuvinte gândirea nonliniară (analogică). Construirea acestor semne, simboluri plastice, ideograme este un foarte bun exercițiu de activare a potențialului creativ prin ieşirea din paradigma imaginii perceptive care stă la baza celor mai multe construcții plastice noncreative, anoste, repetitive, bazate pe mimetism.

63. Masca proprie

Măştile sunt o născocire umană străveche, stranie, care puteau avea diferite funcții: rituale (funerare, festive, războinice), spectaculare (purtate de bufoni sau de actori, măşti de deghizare purtate la carnaval) şi magice (de inițiere, apotropaice, exorciste, medicale).

Materialele prime folosite în confecționarea măştilor sunt foarte diverse: argilă, lemn sau scoarță de copac, oase îmbinate, pietre prețioase, piele, sticlă, teracotă, țesături, combinații vegetale, metale, combinații eterogene (sârmă, frunze uscate, păr, câlți, mătase de porumb, strujeni etc.) Şi mai nou tatuaje direct pe față sau numai vopsirea feței (sulemenirea) cum vedem tot mai des în tribunele stadioanelor.

Confecționarea de măşti pentru diferite ocazii, folosind orice fel de materiale, poate îmbrăca forma unor experimente plastice inedite.

În Roma antică, fiecare familie de vază lua masca mortuară a oricărui defunct din membrii săi, păstrând masca acestor rude apropiate ca pe nişte chipuri ale strămoşilor în perimetrul casei în dulapuri speciale. Oameni angajați de familie (de obicei actori profesionişti) însoțeau, cu aceste măşti pe față, orice cortegiu funerar, mortul fiind însoțit simbolic, pe ultimul drum, de strămoşii săi.

Pornind de la ideea de mască şi de la multiplele funcții posibile putem imagina multiple abordări creative.

Metoda pe care o prezentăm ne propune ceva inedit: construirea propriei măşti cu ajutorul unor fâşii înguste şi scurte de pansament ghipsat. După ce li se explică subiecților aspectele tehnice ale realizării măştilor (felul cum se vor umezi fâşiile de pansament ghipsat şi cum se vor aplica pe față, lăsând neacoperite buzele, nările şi orbitele cu ochii) se trece la realizarea lor efectivă. Câte doi subiecți îşi vor face pe rând măştile. După întărirea lor se scot cu grijă de pa faşă şi se mai întăresc, dacă e nevoie cu alte fâşii ghipsate. Apoi măştile pot fi colorate şi expuse fie cu partea convexă, fie cu partea concavă. Măştile proprii pot fi modificate cromatic, decorate transmițând expresiile dorite de subiect.

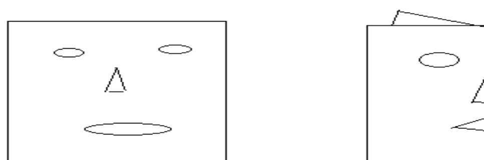
Variante: - subiecții sunt solicitați să modifice cromatic şi expresiv măştile în sensul dorit de ei;

- subiecții sunt solicitați să modifice expresiv măştile în sensul îmbătrânirii lor;

- subiecții pot folosi măştile într-un spectacol acțiune, în care fiecare poartă propria mască modificată, amplificată expresiv prin culoare şi elemente grafice.

64. <u>Metoda anotimpului – mască</u>

Subiecții primesc hârtii de desen A4 care au pe spate desenat schematic o mască (vezi figura de mai jos).



După ce vor plia hârtia împărțind-o în două vor putea picta pe partea nedesenată, doar pe o jumătate de coală, un anotimp. Anotimpul ales de subiect va fi redat doar prin culorile caracteristice sub formă de pete (nu vor fi forme iconice), fie în tempera, guaşe sau acuarelă; apoi hârtia va fi din nou pliată presându-se petele de culoare între cele două jumătăți prin frecare şi apăsare, obținându-se pete dispuse simetric. Până ce se usucă planşele se discută cu subiecții despre ce au gândit şi au simțit fiecare când au pictat anotimpul ales (ce reprezintă albastrul, albul, griul colorat, roşul etc.). După ce s-au uscat bine planşele se pliază din nou şi se rupe sau se decupează cu grijă forma nasului, a gurii şi a ochilor, rămânând în locul lor nişte goluri. Anotimpul, suprafața pictată cu ajutorul petelor va avea o anumită expresivitate cromatică şi gestică care se

va transforma într-o mască anotimp. Subiecţii îşi vor pune măştile pe faţă şi vor improviza o interpretare a acestora – gestică, pantomimică, sonoră, muzicală sau literară (vor face nişte mişcări sugestive, vor emite sunete / melodii sau vor rostii cuvinte / versuri care să fie în consonanţă cu cromatica anotimpului mască). Rând pe rând fiecare îşi va juca rolul măştii sale în faţa celorlalţi.

Variante: - vor ieşi în faţă şi-şi vor juca rolul împreună măştile legate de vară apoi cele legate de iarnă etc.

- se expun 30-40 de dreptunghiuri mici colorate în diverse nuanţe, intensităţi. Subiecţii le grupează în 6-10 configuraţii cromatice care vor sugera anumite stări sufleteşti: tristeţe, bucurie, calm, agitaţie, tinereţe, revoltă etc. Apoi pe o planşă A4 se pictează starea alesă de subiect folosind grupa de culori care o sugerează. În prealabil fac masca schematică pe partea cealaltă a hârtiei. Până se usucă culorile, subiecţii concep un mic scenariu de jucare a stării respective (fiecare separat sau 2-3 împreună). Apoi urmează interpretarea măştilor stări.

Metoda le dă posibilitatea subiecţilor să se exprime prin mai multe modalităţi şi limbaje (cromatice, sonore, gestuale şi dramatice) şi să încerce o corelare a acestora. De asemenea ea solicită, activează potenţialul creativ interartistic (apelând la forme de expresie diferite) şi inteligenţa emoţională (subiectul se produce în faţa celorlaţi şi se transpune empatic cât de cât în masca – stare sufletească).

Metode structural – obiectuale

65. Construcţii fără sfârşit

În cadrul activităţilor plastice cu subiecţi de diferite vârste, se pot iniţia jocuri, elaborări plastice desfăşurate în tridimensional, activându-se şi dezvoltându-se inteligenţa spaţială.

Astfel se pot iniţia elaborări de structuri spaţiale modulate care pot fi continuate la nesfârşit căpătând configuraţii din cele mai variate şi imprevizibile. Aceste structuri spaţiale se pot construi pe baza unor moduli – tetraedru, octaedru, icosaedru etc. – folosind materiale simple: scobitori, prenandez sau lut. Scobitorile, pentru a da nastere la tetraedre care se dezvolta unele din altele , pot fi lipite cu prenandez sau alte solutii rapide ori pot fi prinse in mici bile sau cubulete de lut. Când sunt întărite structurile astfel realizate pot fi colorate (monocromie). Ele pot fi expuse jos sau suspendate în aer.

66. Instalaţii cu pietre

Se strâng pietre de diferite forme şi mărimi eventual şi culori, texturi variate. Cele mai la îndemână sunt pietrele de râu mai ales din zonele de munte. După ce sunt curăţate şi spălate ele pot fi folosite ca atare în starea lor naturală exploatându-se plastic calităţile lor intrinseci sau pot fi pictate / colorate în sens decorativ / abstract sau iconic în culori de ulei sau tempera cu aracet. Se pot face grupe de 3-10 subiecţi care vor realiza compoziţii / instalaţii împreună după anumite idei cât mai ingenioase (combinând pietre de diferite mărimi şi anumite calităţi cromatice şi texturale în diferite aranjamente spaţiale: liniare, tip labirint, curbe, spiralice, mixte, relativ iconice etc.). După realizarea lor instalaţiile respective pot fi aranjate / expuse în spaţii deschise (curţi, holuri, curţi interioare, parcuri etc.). Se pot realiza instalaţii unice, mai ample cu 30 – 100 de pietre.

Realizarea unor instalaţii din pietre şi expunerea lor în spaţii deschise, le dă posibilitatea subiecţilor să intervină creativ în diferite ambianţe, cu precădere în sens armonic sau potenţând anumite direcţii, sensuri, expresivităţi ale spaţiului respectiv.

67. Metoda muchiilor curbe

În mod obişnuit obţinem în cazul îndoirii hârtiei, muchii drepte. Origami se bazează cu precădere pe jocul muchiilor drepte şi al suprafeţelor de diferite forme şi mărimi rezultate prin diferite îndoiri ale hârtiei respective. Dar hârtia poate fi îndoită în aşa fel încât să obţinem muchii curbe. Iniţial pe suprafeţele de hârtie de diferite forme şi mărimi (dreptunghiulare, pătrate, discuri etc.) apăsăm liniile curbe (viitoarele muchii curbe) cu unghia sau cu un obiect nemetalic (lemn, os) neascuţit, în aşa fel încât acesta să nu se taie sau să nu se perforeze. Apoi cu grijă, cu degetele ambelor mâini se îndoaie hârtia pe urmele apăsate cu unghia sau alte instrumente; prima îndoitură în jos, următoarea în sus şi din nou în jos etc. această lege trebuie respectată căci altfel din cauza unor tensiuni apar zbârcituri urâte pe planurile hârtiei respective. Suprafeţele de hârtie albă sau colorată, îndoite pe liniile curbe respective se transformă în reliefuri cu muchii curbe jucăuşe şi versanţi mai înguşti sau mai largi care sunt accentuaţi de jocul de lumini şi umbre. Pot fi grupate în fel şi chip diferite astfel de mici reliefuri obţinându-se adevărate panouri decorative.

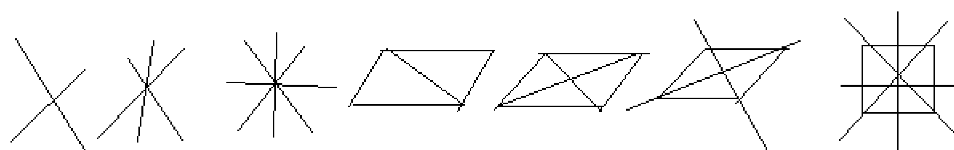
Variante: Mai multe suprafeţe astfel reliefate uşor şi având aceleaşi dimensiuni, pot fi lipite / cuplate dând naştere la corpuri tridimensionale cu suprafeţele plasticizate expresiv.

68. Structuri liniare tridimensionale

Suntem obişnuiți să trasăm, să ne jucăm cu linii drepte, trasate de diferite instrumente (creion, pix, cărbune, carioca, stilou, pensulă cu vârf etc.) pe suprafețe de obicei plane. Dar cu liniile ne putem juca şi în tridimensional. Să ne gândim la construcții spațiale realizate din sârmă moale sau din scobitori. Dar putem realiza structuri liniare spațiale (într-un spațiu tridimensional) într-un cub ale cărui muchii sunt metalice, cu ajutorul firelor textile. Sau structuri spațiale liniare cu fire de cabluri de diferite grosimi îmbrăcate în fire de lână, bumbac etc. aceste structuri cu cabluri îmbrăcate de diferite grosimi şi culori, pot avea desfăşurări, organizări spațiale tridimensionale foarte diverse şi complexe, calme, centripete, centrifuge, explozive, ondulate etc. Subiecții având posibilități de permutări, combinații creative nenumărate.

69. Structurii de linii şi puncte atârnate

Structurile spațiale realizate din baghete, tije, fire (cabluri) etc. se întâlnesc la tot pasul în construcții (arhitectură) de-a lungul istoriei umane, ilustrând ingeniozitatea, puterea creativă a omului (Mario S. 1983). Aici se propune utilizarea unor baghete sau tije de lemn precum şi a unor fire de ață şi lut în sens pur artistic. Avem nevoie de 2-5 bețe / tije de lemn, fire de bumbac sau lână, lut, tempera şi imaginație cât mai multă. Bețele pot fi grupate / legate în cruce sau alte aranjamente.



Apoi aranjamentele din bețe pot fi îmbrăcate în fire de lână de o singură culoare sau altfel. De aceste bețe grupate se atârnă diferite fire de ață în aranjamente cât mai ingenioase. Pe aceste fire de ață legate şi grupate cât mai interesant de bețele îmbrăcate în fire de lână, sunt apoi plasate bile, cubulețe, cilindri etc. mai mici sau mai mari, mai deşi sau mai rari de lut moale. Aceste corpuri de lut foarte mici, mici, mari etc. pot fi colorate, obținându-se structuri / candelabre deosebite compozițional şi cromatic.

70. Jocul poliedrelor regulate.

Formele geometrice bidimensionale şi mai cu seamă cele tridimensionale (corpurile geometrice) au o anumită rigurozitate, regularitate, precizie ele emanând o frumuseţe „rece". Simpla desfăşurare a corpurilor geometrice regulate (cub, sferă, cilindru, con etc.) şi construirea lor dintr-o bucată de hârtie constituie o provocare şi o experienţă vizual – plastică interesantă, captivantă şi cu consecinţe formative incontestabile. Jocul acesta porneşte şi se bazează de la / şi pe cele cinci poliedre regulate cunoscute din antichitatea greacă: tetraedrul, cubul, octaedrul, icosaedrul şi dodecaedrul. Cele cinci corpuri care în Grecia antică simbolizau focul, pământul, aerul, apa şi cosmosul (Florica C. 1985), sunt formate dintr-un număr de feţe, triunghiuri echilaterale, pătrate sau pentagoane, ele fiind cunoscute ca cele cinci corpuri platonice. Leonardo da Vinci, pornind de la corpurile platonice a construit două poligoane semiregulate şi un dodecaedru stelat etc. (Ghyka M. 1981). Jocul propune subiecţilor construirea din hârtie sau carton a mai multor poliedre regulate (pe baza unor şabloane construite prin desfăşurarea poliedrelor de către aceeaşi subiecţi) care apoi pot fi cuplate în aranjamente compoziţionale diferite. Aceste aranjamente spaţiale de poliedre regulate de diferite dimensiuni pot fi colorate (monocrom sau în diferite game majore, minore, simple, complexe etc.).

Variante: - se pot realiza panouri decorative
- se pot realiza sculpturi abstracte (machete);
- corpuri cu suprafeţe jucate în stil op art
- se pot realiza structuri perforate.

71. Construcţii cu suprafaţă continuă.(reoarhitectura).

Printre configuraţiile spaţiale stranii, cu proprietăţi deosebite se numără şi inelul Möbius, de fapt o panglică răsucită având o singură suprafaţă şi studiată de matematicianul şi astronomul A. F. Möbius (Roman P. 1991) în 1865. Pe baza inelului Möbius şi a variantelor sale s-a dezvoltat un domeniu al structurilor sau configuraţiilor neorientabile numit reoarhitectură (în greceşte „rheo" înseamnă a curge), care semnifică o arhitectură fluentă, deschisă, crescând continuu şi nelimitat spre cele trei direcţii spaţiale, într-o expansiune de tip cristalin (Roman P. 1991). De traseele enigmatice, cu evident caracter „entrelacs" – ist a fost atras şi Leonardo da Vinci care a desenat tot felul de încolăciri de frânghii aşezate astfel încât să umple un cerc.

Revenind la aceste suprafeţe ciudate derivate din inelul lui Möbius, numite „configuraţii formative neorientabile", mai trebuie să spunem că ele se pot dezvolta în

forme plane sau fibrate şi că în neorientabilitate axa este dizolvată, existând echilibru dar nu axe. Alte caracteristici ciudate ale acestor forme este faptul că au o singură muchie şi o singură faţă. Prin diferite transformări topologice se ajunge de la suprafete tip inel Möbius (deci curbe) la configuraţii cu feţe poligonale (vezi imaginile de mai jos).

Pornind de la aceste module (sunt repertorii de astfel de module cu suprafeţe şi muchii continue - Roma T. 1991) li se propune subiecţilor să realizeze un număr de 10 – 15 sau mai multe bucăţi pornind de la unul sau două modele) din hârtie sau carton colorate care apoi sunt asamblate în structuri tridimensionale complexe.

Variante: - cu aceste module subiecţii pot construi machete de construcţii arhitectonice moderne, oraşe spaţiale etc.

- pornind de la aceste module subiecţii sunt solicitaţi să construiască spaţial din sârmă moale doar muchiile continue ale acestora.

Alte metode

72. Metoda listelor

Este o metodă de relaţionare aleatorie, forţată între elemente, idei, obiecte, funcţii, calităţi, culori etc. Este o metodă care ne poate scoate din criza de inspiraţie în cazul în care vrem sau trebuie să realizăm o lucrare plastică cu a anumită temă (spoturi publicitare, reclame la anumite produse etc.). Pe o coloană aşzăm sub formă de cuvinte –elemente, forme, calitati etc. legate de tema iar pe a doua coloana insiram ce ne vine in minte tot sub forma de cuvinte (substantive, verbe, adjective etc.). De exemplu in vederea realizarii unei lucrari plastice cu tema „Păstrarea curată a naturii” în vederea participării la un concurs internaţional, subiectul poate întocmi următoarele liste de cuvinte:

I	II
natură	Alb
copaci	transparent
iarbă	negru
râuri	curat
Mare	greu
Lac	uşor
ploaie	zbârcit
Aer	murdar
munţi	uscat
flori	sârmă ghimpată
păsări	gunoaie
Peşti	amestec

Om dezordine
cuie
cenuşă
armonie
dezastru
roată etc.

Apoi se ia fiecare element din prima coloană (elemente legate de tema lucrării) şi se asociază, în pofida lipsei aparente a vreunei corespondenţe sau legături, rând pe rând cu elemente din coloana a doua. Se ia, să zicem iarba din prima coloană (din exemplul de mai sus) şi se combină sub formă de schiţe cromatice / formice rând pe rând cu elementele din coloana a doua (se introduce iarba în / pe alb, negru sau invers, se zbârceşte iarba, se aglutinează cu sârma ghimpată, se transformă în cuie, cenuşă etc.). Din numeroasele schiţe, soluţii mai simple, mai complexe se aleg cele mai ingenioase şi cu posibile emanaţii simbolice şi se recombină, prelucrează plastic şi se realizează în final pe baza lor lucrarea plastică finală. Se pot realiza mai multe variante de lucrări. Metoda ajută la deblocarea / stimularea imaginaţiei, apelând şi la hazard, pentru emiterea de soluţii posibile.

73. <u>Ce pot face cu cinci elemente</u>

Este o metodă care porneşte de la un număr de elemente exterioare subiectului. Aceste elemente pot fi plastice dar şi de altă natură (cuvinte, idei, sunete, mirosuri etc.).

Se pot da sau se pot alege, de exemplu, cinci elemente plastice:

a)	b)
a) o linie curbă	b) formă de cal
o pată roşie	formădevaluri
un punct negru	formă de scaun
un pătrat	formă de nori
o frunză	ritm de creştere

Se pune apoi întrebarea: ce pot face cu aceste elemente? Cum pot opera cu ele, ce operaţii plastice – formice, cromatice, compoziţionale – pot aplica asupra lor? În spaţiul dat (suprafaţa de hârtie) le pot combina, aşeza în diverse poziţii, configuraţii; le pot micşora, mări, multiplica, suprapune, intersecta, aglutina (vezi procedeele combinatorice). Cu ajutorul lor (varianta a) pot construi semne iconice (un copac, un animal, un om, un nor sau o floare etc.). Pot construi „monştri plastici” – pătratul plânge şi cad din el lacrimi de puncte; linia curbă dansează cu pătratul; pata roşie înghite o frunză şi un punct; din pata roşie cresc în sus şi în jos puncte, linii curbe, pătrate, frunze, etc.

De asemeni cu aceste elemente se pot construi diferite scenarii / poveşti secvenţiale pe suprafaţa de hârtie împărţită în diferite sectoare / reţele reprezentând diferite medii (zi, noapte, cer apă etc)

Variante:

- cele cinci elemente pot fi toate semne iconice (cal, scaun, nori, frunze, vioară);
- cele cinci elemente pot fi simboluri (crucea greacă, sferă, anh, urobros, coasă);
- cele cinci elemente pot fi semne pur plastice (o pată albastră, o linie modulată, o panglică oranj, un punct, o linie curbă) sau combinaţii ale acestora (cal, uroboros, pată roşie, fruntză, ritm de creştere) etc.
- sau se solicită folosind cele cinci elemente date şi o serie de operaţii plastice, să se sugereze melancolie sau altceva.

Metoda solicită subiectul să-şi activeze setul de proceduri, de operaţii plastice de care dispune pentru a le aplica elementelor date pentru a construi configuraţii plastice inedite, originale.

74. Metoda ochilor închişi

Este o metodă în care se exploatează hazardul, întâmplarea. Se cere subiecţilor să deseneze cu creionul sau cu alt instrument, cu ochii închişi 3-5 elemente figurative libere sau legate de o temă dată. Apoi se exploatează suprapunerile, întretăierile şi se adaugă alte elemente. Se pot din nou desena, tot cu ochii închişi, alte elemente iconice sau pur plastice (pete de culoare, linii etc.).

75. Metoda preşului.

Este o metodă simplă cu rezultate imediate şi de multe ori hazlii. Se bazează pe înlocuiri de elemente într-o situaţie dată. Subiecţii desenează un om care bate un covor. Li se cere să înlocuiască covorul rând pe rând cu altceva sau să înlocuiască instrumentul de bătut (omul bate televizorul, un ziar, un nor etc.).

Variante: bătutul preşului poate fi înlocuit cu altă acţiune umană: săpatul pământului, spălatul rufelor, cântatul la un instrument, mersul pe bicicletă etc.

76. Metoda plinului care devine gol.

Se desenează / pictează / modelează fie după obiecte expuse fie în funcţie de o anumită temă dată, 3-4 elemente formice care se impun, din punct de vedere vizual ca plin în compoziţie. Apoi se cere să se modifice compoziţia în aşa fel încât plinul să devină gol iar golul (spaţiu dintre forme) să devină plin.

77. Metoda peisajului – portret

Se expun şi se analizează trei patru reproduceri de artă cu peisaje realizate în diferite paradigme formice şi spațiale (realistă, cubistă, poitilistă, expresionistă). Se cere pornind de la unul sau două peisaje alese de fiecare subiect în parte, să se realizeze 1-2 portrete care să reia mijloacele plastice şi paradigma formică şi spațială respectivă.

Variante: se porneşte de la 4-5 naturi moarte şi se solicită realizarea unui peisaj; se porneşte de la 4-5 portrete şi se solicită realizarea unei naturi statice.

78. Metoda formelor decupate.

Subiecții primesc 1-3 forme abstracte, mai mult sau mai puțin geometrice, decupate din hârtie, carton sau modelate în lut sau cioplite în lemn etc. Aceste forme pot fi rotunde, unghiulare, ramificate, mixte etc. Pornind de la formele date, subiecții sunt solicitați să le transforme în realități figurative prin pictare, desenare pe suprafețele lor (fără decupare).

Variante: - subiecții aduc orice obiecte (cutii, haine, căni, borcane, sticle etc.) pe care le modifică pictând, lipind, legând etc. diferite materiale (hârtie, sfoară, capace, hârtie etc.).

79. Origami abstract.

După ce s-au învățat şi s-au executat formele de bază în arta plierii hârtiei (Zülal A. – S. 1998) şi s-au exersat suficiente figurine animaliere, florare, obiectuale se poate trece la origami abstract. Fiecare subiect îşi alege o formă de bază. Pornind de la această formă de bază se încearcă prin îndoiri diferite să se construiască forme tridimensionale abstracte (nonfigurative). Se pot încerca 3-7 variante începând de la aceeaşi formă de bază sau de la forme de bază diferite.

Variantă: se pot realiza în jur de o sută de figuri abstracte de mărimi diferite care apoi pot fi înşirate pe ață şi întinse în aer în exterior sau în interior.

80. Metoda maşinii.

Maşina, maşinăria este o construucție a minții omeneşti care fie mânuită, condusă de om sau teleghidată, mai nou programată, execută, realizează ceva pentru oameni: sapă, transportă, taie fotografiază, spală, sudează, cântă etc. Subiectului i se cere să-şi imagineze şi să construiască plastic maşini, maşinării cărora să li se dea întrebuințări, sarcini mai rare, mai deosebite: maşină pentru transformat pietrele în pâine, maşină de transformat apa în raze de soare, maşină de scos cutremurul din pământ, maşină de transformat armele în gumă de mestecat, maşină de transformat

teroriştii în îngeri etc. Este o metodă care permite o folosire mai liberă a mijloacelor de limbaj plastic.

Variantă: subiecţii pot fi solicitaţi să construiască maşinării tridimensionale folosind diferite obiecte şi materiale (în sensul obiectelor suprarealiste, Cathrin K. L. 2004).

81. Metoda firului de aţă.

Este o metodă prin intermediul căreia obţinem foarte uşor diferite forme aleatorii, de multe ori de o frumuseţe stranie, muzicală. Avem nevoie de coli de hârtie de desen de diferite mărimi, de guaşe, acuarele, tempera sau tuş, cerneală etc. şi de fire de aţă de 20-50 de cm. Se încarcă firul de aţă de culoare cu ajutorul unei pensule apoi se aşază într-o formă oarecare pe suprafaţa unei hârtii care se acoperă cu o altă hârtie de aceeaşi mărime (poate fi o coală îndoită în două suprafeţe suprapuse). Apoi se presează cu o palmă hârtia de deasupra în timp ce se trage încet aţa dintre cele două suprafeţe de un capăt cu cealaltă mână. Când se desfac cele două coli de hârtie vor apărea două forme identice. Aceste forme pot fi lăsate ca atare sau pot fi prelucrate plastic intervenind cu alte elemente plastice.

Variantă: pe aceleaşi coli de hârtie se pot realiza mai multe asemenea forme care se vor suprapune, intersecta; ele pot fi realizate în culori diferite;

- hârtia pe care se aşează aţa îmbibată în culoare poate avea forma unui disc cu un mic orificiu în centru; capătul aţei de care vom trage va fi trecut prin acest orificiu; după ce se aşează aţa pe toată suprafaţa rotundă aceasta se îndoiae uşor, se presează şi se trage uşor firul prin orificiu; apare o singură formă dezvoltată în jurul orificiului.

82. Jocul literelor.

Pornind de la diverse scrieri, alfabete, literele sau un grup de litere vor fi transformate în semne plastice folosind tehnici grafice, culoare sau colajul. Literele luate în sine au o anume expresivitate şi frumuseţe vizual – plastică: unele sunt zvelte, jucăuşe, altele închise etc. Ele vor fi transformate în semne plastice de dimensiuni mari, grupate în fel şi chip sau cuvinte jucate etc.

Variante: se alege un cuvânt scurt (casă, tablou, poiană etc). care se înscrie într-un format gen tablă de şah la început corect apoi literele vor fi mereu modificate plastic.

- se alege un cuvânt şi cu literele transformate plastic se realizează compoziţii unice.

83. Jocul statuii mişcătoare.

Jocul propune subiecţilor exersarea transpunerii corporal – empatice în diferite stări. Se fixează un postament pentru statuie – un scaun, o masă sau pur şi simplu o hârtie aşezată pe jos. Apoi rând pe rând subiecţii se vor urca pe postament şi se vor transforma într-o statuie veselă, tristă, gânditoare, hazlie, obosită, visătoare etc.

Variante: se pot iniţia grupuri statuare (2-3 subiecţi);

- statuia poate fi vie însă fără să se dezlipească de postament;
- subiecţii vor propune rând pe rând statuii să fie cuminte, obraznică, veselă etc.

84. Odiseea celor trei elemente plastice

Metoda propune subiecţilor alegerea a trei personaje plastice (forme, culori, linii, pete etc.) nonfigurative. După ce fiecare subiect şi-a desenat / pictat personajele (o pată albastră, un triunghi, o linie curbă modulată, jumătate de cerc, o pată roşie, un punct, o formă abstractă etc.). poate începe călătoria. Li se propune subiecţilor să-şi imagineze că personajele lor participă la o călătorie, aventură care este descrisă pe scurt de propunător sau este inventată de fiecare subiect separat. Aventura se poate desfăşura în spaţii şi locuri cât mai diferite de cele fireşti. Vor rezulta nişte lucrări concepute secvenţial sau nu.

Variantă: - se pot realiza mici cărţi cu 5-10 scene – desene precum şi cu un mic text.

- se pot realiza benzi desenate.

Exemplu de povestire (scenariu): cei trei eroi intră într-o pădure albastră străbătută de urlete roşii. O străbat speriaţi fiind nevoiţi să se lupte cu şapte forme / bestii ascuţite şi ramificate; obosiţi se aruncă într-o apă galbenă, transparentă din care ies radical transformaţi şi încing un chef de pomină.

85. Metoda regresiei plastice în copilărie.

Subiecţilor li se propune să se gândească la copilăria proprie, la casa, strada, prietenii de joacă din vremea respectivă. Apoi într-o atmosferă calmă, caldă, de uşoară reverie, li se sugerează (prin intonaţii sugestive) să deseneze strada, casa, diferite obiecte din copilărie fără să se gândească prea mult asupra felului cum desenează:

... desenez colegii de joacă şi pe mine fără să iau creionul de pe hârtie. Desenez obiecte şi ființe întâlnite în copilărie fără să le supun unor reguli perspectivice sau compoziționale, aşa cum îmi vin în minte, cât mai simplu, cu cât mai puține detalii...

... cele mai îndrăgite persoane, obiecte, ființe din copilărie la desenez sintetic, ... le reduc la forme generale, celulare... fac desene descriptive ale unor mişcări din copilărie (legănatul, zborul albinei etc.)

Fac cocoloaşe de linii şi pete de culoare cu pensula, resimțind din plin plăcerea mişcărilor libere nesupuse nici unei restricții şi eliberatoare de tensiuni şi energii care curg ca un şuvoi vesel...

*

Noi ne-am jucat şi ne jucăm în continuare cu aceste metode, impreună cu elevi de vârste foarte diferite, cu studenți viitori profesori de educație plastică, cu educatoare, învățătoare şi profesori de educație plastică, descoperind împreună noi variante, noi fațete amuzante, noi aspecte ludice experimentând idei noi născocite de foarte mulți copii, tineri, oamni maturi cu tendințe creative, ludice sau găsite în diverse domenii, activități umane şi adaptate specificului activităților plastice. Aceste metode, jocuri vizual – plastice şi probabil altele care va să vină, activează diverse mecanisme şi procese psihice implicate în creație, activizând resursele interne ale subiecților şi punându-i mereu în situații inedite, surprinzătoare, hazlii, lărgindu-le, schimbându-le mereu modalitatea de abordare, punctul dominat de vedere, algoritmii proprii de realizare, structurare a imaginilor plastice fizice redându-le, credem noi, celor mai mulți bucuria plăcerii de a se juca desenând şi pictând, combinând şi modificând, străbătând liber zone şi spații, teritorii şi tărâmuri nenumărate.

Prin specificul său de activitate concretă, în care interferăm sensibil cu materii şi materiale, şi în acelaşi timp spiritual – estetică, în care simțim expresivități diferite şi interferăm / aderăm cu / la semnificații, simboluri, armonii sau tensiuni solare sau nocturne, prin conlucrarea tuturor instanțelor personalității atât a celor conştient – voluntare cât şi a celor inconştient automate, prin registrul larg de manifestare ludică ce-i este propriu, activitatea vizual – plastică desfăşurată cu subiecți de diferite vârste, medii şi pregătire, stimulează resursele proprii lăsându-i fiecăruia sentimentul unei depline libertăți.

Învățarea creativă, reînvățarea creativă, inclusiv a adulților se poate realiza şi prin intermediul activităților vizual – plastice realizate în şcoli, cluburi, ateliere deschise etc.

Bibliografie :

Sartori, G; Homo , 1997,videns, Humanitas

Cioca, V; 2007, Jocul de-a arta, Ed. Limes

Şuşală, I; 1982, Culoarea cea de toate zilele, Ed. Albatros

Daniela, A; 2000, Experimantul Zaica, Humanitas

www.phantasma.ro Centrul de studiere a imaginarului, Facultatea de Litere Cluj-Napoca

Mihaela Roco (2001) – Creativitate si inteligenta emotionala, Polirom, Iasi

Munteanu Anca (1994) – Incursiuni in creatologie, Ed. Augusta, Timisoara

Paul Constatin (1979) – Culoare, arta, ambient, Ed. Meridiane, Bucuresti

13. INTEGRAREA DEMERSULUI MONODISCIPLINAR INTR-UN MEDIU INTERDISCIPLINAR.

13.1 IMAGINEA ŞI TIMPUL (mic eseu superconcentrat)

IMAGINEA

- **Imaginea poate fi definită ca "spațiu dintre"sau ca medium, ca intermediar între om şi real (fotografie, imagine perceptivă, imagine onirică, operă picturală/sculpturală etc.).Imaginea prin mediumitatea sa**

extraordinară poate lega lumi diferite : interiorul cu exteriorul, realul cu imaginarul, materia cu spiritul, viaţa cu moartea, conştiinţa cu inconştientul, lucrurile cu ideile, pe om cu Dumnezeu, maleficul cu beneficul, existentul cu inexistentul, trecutul cu prezentul, prezentul cu viitorul, viitorul cu trecutul etc. Cu precădere se vorbeşte şi s-a studiat foarte mult despre relaţiile imaginii cu spaţiul, despre sisteme perspectivice care structurează spaţiul imaginii dar, în schimb, foarte puţin despre relaţiile cu timpul.

Noi vom aborda (hic et nunc), pe scurt, unele aspecte ale relaţiilor dintre imaginile/reprezentările vizual-plastice . şi timpul.

TIMPUL (relativ, absolut)

- **Newton: un mediu infinit, alcătuit din momente identice**
- **El există independent de evenimentele pe care le adăposteşte**
- **Relativitatea condiţionează spaţiul şi timpul de proprietăţile, relaţiile şi comportamentul obiectelor şi evenimentelor.**
- **Fizicienii vorbesc de trei "timpuri" :**

- **timpul newtonian**
- **timpul relativist**
- **timpul lumii microscopice a particulelor elementare.**

Ca fiinţe umane suntem modelate (mental şi existenţial) pe timpul clasic newtonian, acelaşi timp care reglementează activităţile noastre cotidiene. Acest timp îl considerăm "real". Unităţile acestui timp cronologic sunt secunda, minutul, ora etc.

- **Dar timpul subiectiv? Care este unitatea sa? Tot secunda. Dar pentru intervale care depăşesc 6 secunde apar discrepanţe între timpul psihologic şi cel fizic.**
- **Bergson face distincţia între timpul trăit şi cel spaţializat.Ştiinţa spaţializează timpul care este exteriorizat şi măsurabil.După Bergson există o ipostază a timpului pur calitativă, sub forma duratei fără trecut, prezent şi viitor, cu o existenţă pur interioară.Dicteul psihic la suprarealişti încerca să surprindă această durată pură.**

IMAGINEA (caracteristici) :

- **Interioritate/exterioritate**
- **Ubicuitatea**
- **Simetrică/asimetrică**
- **Induce în percepţie una sau mai multe direcţii**
- **Anizotropică sau izotropică**
- **Este legată de spaţiu, obiecte şi mişcare**

TIMPUL (caracteristici) :

- **Interioritate/exterioritate**
- **Ubicuitatea**
- **Asimetric**
  Are o direcție unică
- **Anizotropic**
- **Este legat de spațiu şi mişcare**

Considerațiile despre imagine şi timp pot fi organizate cu ajutorul triadelor :
Imagine :

- **Mimesis – abstracție - informal**
- **Perceptie-memorie-imaginatie**

Timp :

- **Simultaneitate-succesiune- durată**
- **Trecut-prezent-viitor**

Dacă suprapunem triadele subliniate:

trecut - prezent - viitor (timp)
memorie - perceptie - iamginatie (imagine)

observăm o relaționare şi condiționare între cele două fenomene, timp şi imagine, de unde rezultă trei ipostaze ale imaginii :

- **imaginea ca amintire (trecut,memorie)**
- **imaginea ca percepție (prezent, imagine perceptiva)**
- **imaginea ca invenție/anticipație (viitor, imaginatie/anticipatie).**

Imaginea ca amintire :

- **Stocare/înregistrare a unor obiecte/fenomene care au fost**
- **Se scufundă sau iese din timpul trecut**
-

Imaginea perceptivă :

- **Ca percepție imediată, aici şi acum, a obiectelor şi fenomenelor, este simultană cu timpul prezent.**
- **Impresionism, instantaneul fotografic, pictura ultra-rapidă.**

Imaginea ca invenție :

Construcție originală, ca anticipație, explorează timpul viitor

- **Trecut – prezent – viitor (timp)**
- **Memorie – percepție – imaginație (imagine)**

Rezultă că imaginea e una din posibilitățile omului de a se deplasa vizual – mental prin timp.

TIMP - MIŞCARE - IMAGINE

O altă relaționare interesantă între timp şi imagine, cu consecințe fascinante pentru trăirea psihică, poetică a omului, este prin intermediul mişcării.

Timpul şi mişcarea :

- **Aristotel: timpul este numărul mişcării.**
- **Sf. Augustin: timpul este imaginea mobilă a veşniciei.**
- **Leibniz: timpul este o ordine a succesiunilor.**

Măsurăm timpul cu ajutorul mişcării şi mişcarea cu ajutorul timpului.

Imaginea şi mişcarea :

- **Imagini statice (picturi, desene, sculpturi).**
- **Imagini dinamince (care induc iluzia mişcării în structurile perceptive: op-art şi filmul).**
- **Imagini care efectiv se mişcă (arta cinetică).**
-

Imaginea, mişcarea şi timpul :

- **După ce au reuşit să redea iluzia spațiului tridimensional în imaginea bidimensională, artiştii au inventat soluții şi pentru sugerarea timpului.**
- **spațiul – timp 4 dimensiuni**

Vezi CUBISMUL .

Manipularea timpului (la nivel perceptiv, psihic) :

- **Comprimarea timpului (creşterea unei plante)**
- **Dilatarea timpului (imaginea unor fenomene ultrarapide)**
- **Derularea timpului înapoi (film)**
-

CONCLUZII :

- **Fie internă sau externă, artistică sau tehnică, imaginea ne dă posibilitatea să ne jucăm cu timpul, să-l explorăm, să-l simțim şi să-l trăim mai intens, să ne bucurăm sau să ne speriem de ființa sa stranie, să-l percepem şi să-l înțelegem şi din perspectivă psiho-estetică.**

13.2. IMAGERIA ŞTIINŢIFICĂ ŞI ARTELE VIZUALE

Lui Klee îi plăcea să privească la microscop secţiuni de plantă, ori tot felul de ţesături vii sau moarte. Era un pasionat colecţionar de fosile. El se întreba dacă microscopia şi paleontologia sunt ocupaţii potrivite pentru un artist; credea că ele pun în mişcare imaginaţia artistului. Urmele acestor forme apar în lucrările lui (Edgar Wind 1979). Lucrările abstracte ale lui Kandinsky „ne fac să ne gândim când la spaţiul în care se mişcă stelele, când la cel pe care ni-l relevă microscopul, dar care se situează amândouă atât de mult în afara experienţelor noastre curente încât ne apar ca imaginare" (Joseph-Emile Muller 1963). Klee, un împătimit al liniei ca mijloc de expresie, susţine că artistul trebuie să studieze linia în structurile materiale ale naturii, ţesăturile umane, substanţa osoasă, fibrele musculare (Marcel Brion 1972).

Despre relaţia dintre ştiinţă şi artă s-a vorbit şi s-a scris mult. Sunt multe aspecte care interesează problema raporturilor dintre cele două domenii: relaţia cu realul, limbajul ştiinţific – limbajul artistic, metode specifice, finalităţi, obiective etc. Pe noi ne interesează aici o singură problemă: relaţii posibile între imaginea ştiinţifică şi imaginile artistice. Sau altfel spus ce au în comun şi ce au diferit cele două tipuri de imagini, căci să nu uităm, de exemplu că desenul ca de altfel şi fotografia (mecanică, digitală) sunt atât mijloace, medii cu virtuţi artistice cât şi metode de cercetare ştiinţifică. Avem apoi atâtea desene şi numeroase fotografii care au şi virtuţi artistice şi valoare ştiinţifică. Pe de altă parte o paralelă între imaginile vizual-plastice artistice şi cele ştiinţifice ne relevă specificul artisticului sau „contaminarea" acestuia benefică sau nu de către experienţa ştiinţifică. Stim că în mod tradiţional deosebirea dintre artă şi ştiinţă a fost relevată prin intermediul distincţiei dintre invenţie şi descoperire.

A inventa înseamnă a da la iveală ceva care nu a existat anterior; a descoperi înseamnă a pune în evidenţă un fapt, un

obiect, un fenomen, o relaţie sau o lege care oricum exista, funcţiona, fără însă a se cunoaşte aceasta (Marcus S. 1989). Aplicând cele două procese, operaţii – a inventa/a descopri la analiza comparativă a imaginilor vizual-plastice artistice şi produselor imageriei ştiinţifice, ce putem constata? Radiografia , imaginea radioscopică, radiografia digitală, tomografia, ecografia, imaginea prin rezonanţă magnetică precum şi desenul, pictura, fotografia artistică mecanică sau digitală, imaginea procesată pe computer sunt invenţii, deci creaţii de obiecte (concrete sau abstracte) care n-au preexistat autorului lor. O deosebire importantă dintre invenţia tehnică şi cea artistică-plastică constă în stricta corelaţie a celei dintâi cu descoperirea ştiinţifică, opusă corelaţiei mai slabe, mai indirecte şi controversate a celei de a doua cu orice tip de descoperire. Cu toate acestea uneori arta este aproape nemijlocit condiţionată de anumite descoperiri ştiinţifice (Marcus S. 1989). Este suficient să amintim în acest sens impresionismul şi neoimpresionismul care s-au bazat pe unele tehnici care au devenit posibile datorită unor descoperiri în domeniul chimiei, opticii şi percepţiei culorilor. O altă deosebire importantă este faptul că descoperirea este supusă unor constrângeri de natură obiectivă incomparabil mai severe decât cele care condiţionează o invenţie. Deşi invenţia artistică este cea mai ludică şi mai liberă ea nu stă sub semnul haoticului şi arbitrarului (ne referim la creaţia autentică).

Dar, probabil cea mai izbitoare deosebiri între cele două tipuri de invenţii, este caracterul material al obiectelor create de tehnică, opus caracterului ficţional al obiectelor artistice-plastice. Am putea spune că imaginile artistice-plastice sunt făcute pentru ele însele, finalitatea fiind imaginile propriu zise. În cazul imageriei ştiinţifice imaginile sunt realizate în vederea depistării stării reale, cât mai obiective a cea ce se află în spatele ei (ţesut, tumora, organ, etc.). Desigur şi imaginea artistică are în spatele ei ceva, şi ea se naşte din ceva. Şi în cazul imaginii artistice-plastice şi în cazul imaginii ştiinţifice, imaginea este imaginea cuiva, a ceva. Niciodată nu este

o imagine în sine, născută din nimic oricât ar fi de minimală, de abstractă; ea are întotdeauna ceva în spatele ei sau anterior construirii sale. Şi cea mai spontană, neelaborată imagine artistică-plastică (gestualism, tasism, mâzgăleală ultrarapidă) are în spatele ei o stare psihică, emoţională, o intenţie mai mult sau mai puţin coagulată, o tensiune, un comportament motor în care se întrevăd cel puţin anumite trăsături temperamentale.

Imaginile vizual-plastice artistice (sunt şi imagini vizual-plastice naturale – vezi umbrele, oglindirile) au fost şi sunt create de om fie manual, fie cu ajutorul unor aparate fie folosind ambele modalităţi. Despre interferenţa dintre mijloacele optice (camera obscură, camera lucidă, aparatul de fotografiat, etc.)şi cele manuale însoţite de fenomenul de eyeballing va fi vorba în capitolul 3.9. De altfel imaginea tehnică (din care face parte şi fotografia artistică, fotografia ştiinţifică, imagistica medicală etc.) obţinută pe baza unor principii, descoperiri ştiinţifice şi prin invenţia unor aparate (aparate de fotografiat, microscop, lunetă, telescop, aparatul Röntgen, sistem radioscopic modern, tomograful, IRM, ecograful etc.) a influenţat artele vizuale sub diverse forme multe din ele necercetate, necunoscute, artiştii descoperind noi aspecte ale lumii invizibile până atunci, noi texturi şi expresivităţi, care le-au inflamat imaginaţia. Oamenii de ştiinţă folosesc imaginile în spiritul preciziei cu care acestea le relevă anumite aspecte ale structurilor materiale, biologice pe care le studiază. Artiştii folosesc imaginile la care au acces pentru a-şi construi propriile imagini artistice sub zodia imaginaţiei. Şi totuşi, cât e de ciudat că nici unul dintre biologii care-i arătau lui Klee preparaţiile lor la microscop nu s-a gândit să-i folosească mâna abilă şi sensibilă pentru înregistrarea acestor structuri în sensul ştiinţei, în loc să-l lase să hoinărească în joacă printre ele numai în imaginaţie (Edgar W. 1979). Sculpturile şi desenele lui Henty Moore sugerează că a fost fascinat de geologie; ar fi fost plăcut şi interesant să-l fi văzut într-un contact strâns cu cei ce explorează din interes profesional formele vulcanice, ori

diferite tipuri de stratificare, dar pesemne că aşa ceva ar fi trecut drept un sacrilegiu, pentru că se presupune că artistul se angajează în cercetare numai de dragul metaforei. Pictorul Yves Klein era interesat de cosmogonie, geografie şi botanică, imaginile sale picturale în relief, albastre, cu cratere lunare, formele de bureţi submarini etc fiind edificatoare în acest sens. Geologii vorbesc de o estetică a cristalelor şi rocilor, savanţii descoperă mereu şi aspecte estetice în imaginile ştiinţifice relevate prin diferite metode.

13.2.1. EXPLORAREA FORMELOR ÎN ŞTIINŢA CONTEMPORANĂ ŞI ARTELE VIZUALE

Ne-am obişnuit să vedem în preocupările esenţiale ale ştiinţei moderne două direcţii: infinitezimalul şi necuprinsul (infinitul mic şi infinitul mare). Dar în ultimele decenii ale secolului al XX-lea pe care tocmai l-am încheiat, au luat avânt o serie de cercetări coagulate sub forma unor „teorii morfologice” pe care unii autori le-au catalogat drept „revoluţia morfologică” (Alain B. 1993). Noile teorii (teoria fractalilor, teoria catastrofelor, teoria structurilor disipative, teoria haosului şi a atractorilor stranii, sinergetica) vin cu un limbaj propriu, destinat descifrării şi raţionalizării lumii mişcătoare a formelor. Despre ce ne vorbesc aceste teorii? Ele nu ne vorbesc despre quarci, fermioni, bosoni sau alte obiecte mai mult sau mai puţin ezoterice care populează universul fizicii atomice, nici despre stele neutronice, pulsari sau quasari, specifice astrofizicii, ci, oarecum simplu şi firesc, despre lumea pe care o locuim, despre lumea vizibilă cu ochiul liber, o lume la scara noastră. Aceste teorii se ocupă de fenomene familiare nouă, precum forma pe care o iau norii sau munţii, aspectul ţărmurilor curgerea învolburată a unui torent, crăpăturile dintr-un zid vechi, căderea unei frunze veştejite, spuma unei halbe de bere, unduirile fumului de ţigară, zig-zagul

fulgerului, etc. Prin aceste teorii, savanţii şi gânditorii ce aparţin orientării morfologice, refuză o abordare exclusiv tehnicistă şi utilitaristă a naturii, promovând în schimb un respect al lumii aşa, cum este, o lume din care noi înşine facem parte. Ei nu caută să manevreze realul într-un anumit scop, ci preţuiesc mai mult cunoaşterea pură dezinteresată, simpla plăcere de a cunoaşte de dragul cunoaşterii, înţelegerea proceselor care conduc la apariţia şi evoluţia formelor din universul nostru cotidian. Ne invită să ne lăsăm fascinaţi de bogăţia şi complexitatea formelor şi a metamorfozelor lor. Întrezărim aici „contaminări estetice” venite parcă dinspre universul artelor.

Teoriile morfologice nu se implică în cursa spre construcţii gigantice (telescoape, acceleratoare de particale) care obsedează ştiinţa contemporană atât în investigarea infinitului mare cât şi în cea a infinitului mic. Lumea teoriilor morfologice nu este nici cea a înspăimântătoarelor găuri negre situate la hotarele Universului, nici cea a fenomenelor cu existenţă efemeră sau chiar ipotetică pe care le studiază fizica particulelor; este o lume care se plasează între aceste extreme, în zona intermediară care constituie locul existenţei omului. Obiectele teoriilor morfologice fac parte din lumea noastră, din lumea pe care o percepem direct, nemijlocit. Pentru a le sesiza nu este nevoie de utilizarea unei aparaturi costisitoare şi sofisticate, trebuie să deschidem ochii şi să privim „cu naivitate” lumea pe care o descoperim. Este lumea sclipitoare şi pestriţă a formelor şi calităţilor palpabile, a percepţiei imediate, în care trăim şi murim (Prigogine 1986). Este un univers eterogen, plin de calităţi distincte şi de potenţiale surprize. Această redescoperire a lumii vii, umane, care ne redă un cosmos apropiat şi familiar, include unele aspecte strâns legate: reabilitarea percepţiei, elogierea diversităţii, reacomodarea cu complexitatea.

Fără doar şi poate teoriile morfologice au înraurit într-un fel sau altul, artele vizuale, prin aplecarea lor asupra formelor vizibile,

prin modelarea unor structuri morfologice, prin circumscrierea problemelor esenţiale ale apariţiei, menţinerii şi dispariţiei formelor.

*

Teoriile morfologice caută să descrie şi, pe cât posibil, să explice apariţia, menţinerea şi dispariţia formelor, încearcă înţelegerea genezei şi stabilităţii lor, într-o multitudine de domenii. Mandelbrot (1989) afirmă că numeroase forme din natură sunt atât de neregulate şi fragmentate încât, în comparaţie cu Euclid, natura are un nivel mai înalt, dar şi calitativ diferit, de complexitate.

Formele sunt permanent schimbătoare, variate, diverse şi par să dejoace orice tentativă de modelare cât de cât precisă. Dacă există câteodată asemănări între unele fiinţe, ce pot avea oare în comun, de pildă, forma unei pietre şi cea a unui copac, cea a unui animal şi cea a unei plante, cea a unui produs tehnic sau artistic şi cea a unei fiinţe? În ceea ce priveşte diversitatea formelor este evident că aceasta nu poate fi analizată decât limitat, deoarece forma este însăşi libera diversitate (Bachelard). Forma este esenţialmente deformabilă. Ea pare să scape oricărei definiţii. Fără îndoială, pot fi stabilite principii de simetrie sau corespondenţă care să permită reducerea şi raţionalizarea acestei diversităţi. Forma este, de fapt şi aici e toată problema, o noţiune fundamental calitativă. Nu este o mărime asemenea masei, vitezei, temperaturii. Nu poate creşte sau scădea. Nu i se cunoaşte un principiu de conservare, precum cel al energiei sau mişcării. Nefiind cuantificabilă, forma pare să sfideze orice încercare de investigaţie ştiinţifică precisă. Cel puţin aşa susţin cei care pretind că ştiinţa este exclusiv cantitativă.

Pentru René Thom(1975) o formă se distinge, se separă de un fond, un spaţiu - suport (un spaţiu substrat) a cărui aparenţă fenomenologică variază în funcţie de punctul considerat. Dacă fondul este perfect omogen, uniform, sau dacă proprietăţile sale se modifică în mod continuu, nu există morfologie. Pentru apariţia unei forme este nevoie de o discontinuitate în proprietăţile calitative ale

suportului. Ceea ce este propriu formei, spune Thom, este faptul că se exprimă printr-o discontinuitate a mediului. Forma se desprinde întotdeauna de un fond, exprimând prezenţa unei discontinuităţi a proprietăţilor mediului. Opoziţia continuu/discontinuu stă de fapt la baza percepţiei noastre naive asupra lucrurilor şi a lumii. Ea reface distincţia gestaltistă între fond (continuitate)şi formă (discontinuitate).

Teoria fractalilor studiază o anumită familie de forme, pe cele „fractale”. Fractal înseamnă fragmentat, fracţionat, neregulat, întrerupt. În general, teoria fractalilor este o teorie a fracturatului, a zdrobitului, a granularităţii şi deseminării, a porozităţii. Formele cu care se ocupă sunt caracterizate printr-o complexitate intrinsecă, de o neregularitate fundamentală, ce se manifestă la toate scările de observaţie. Cubismul, mai ales cel analitic, nu sparge forma în bucăţi, nu zdrobeşte în fragmente obiectele de unde aspectul de geam plesnit?

În sens intuitiv „fractalul” este o structură geometrică ori un obiect natural care combină următoarele caracteristici:

a. Părţile au aceeaşi formă sau structură ca şi întregul, chiar şi în cazul când acestea au scări diferite, putând fi uşor deformaţi;
b. Forma sa este fie extrem de neregulată, fie extrem de întreruptă sau fragmentată, oricare ar fi scara la care se face examinarea ;
c. Conţine „elemente distructive”, ale căror scări pot fi foarte variate şi care acoperă o gamă largă (Mandelbrot 1989).

Mandelbrot numeşte fractalul un set matematic sau un obiect concret a cărui formă este extrem de neregulată şi/sau fragmentată pe toate dimensiunile. Se vorbeşte de fractali naturali şi artificiali (ferigi, tărmuri, fulgi de zăpadă etc. şi curba lui Van Koch, sita lui Sierpinski, seturi Mandelbrot, seturi Iulia etc.).

Matematica fractală permite cuantificarea dimensiunilor norilor, a valurilor, a turbulenţelor aeriene, a unui cocoloş de hârtie, a craterelor lunare, dispunerea străzilor unei metropole , forma unui râu, sistemul de vene şi artere al corpului uman etc.

Teritorii cum ar fi cel natural, care până în anii 1970 păreau iremediabil dezordonate, definitiv aleatorii, se îmblânzesc prin eforturile conjugate ale matematicienilor, chimiştilor, fizicienilor şi biologilor şi, sub calculul riguros al dimensiunilor fractale pe care le conţin, încep să fie percepute coerent în geometria lor evanescentă , dar totuşi stabilă (Manolescu 2003).

O dimensiune fractală se situează undeva între două dimensiuni „normale” – de exemplu între linie şi suprafaţă există coasta Marii Britanii sau tăietura unei conopidesecţionate, adică nişte curbe atât de sinuoase încât dau impresia că umplu o suprafaţă. Cuantificarea acestor curbe şi materializarea grafică a cuantificării se bazează în primul rând pe înţelegerea relaţiei dintre dimensiune şi gradul de umplere a spaţiului, ceea ce echivalează cu exploatarea ştiinţifică a unei probleme de perspectivă. De aceea, raportul dintre formă şi distribuţie este esenţial în grafică, de exemplu pentru înţelegerea majorităţii litografiilor lui Escher, care se definesc prin ambiguitate dimensională şi polisemie perspectivală la fel ca unele romane postmoderne (Manolescu 2003). Datorită faptului că nu are aplicaţii matematice „practice” şi propune o apropiere de lumea reală bazată mai mult pe înţelegerea jocului formelor şi mai puţin pe dominarea realului prin cifre şi statistici, teoria fractală poate fi considerată o teorie aproape poetică (Manolescu 2003).

Investigând lumea fractalilor, Mandelbrot vorbeşte despre „frumuseţea ei plastică” şi despre „o nouă formă de artă minimală geometrică”, recunoscându-i poeticitatea şi interacţiunile cu arta realistă sau abstractă; matematicianul Martin Golubitsky şi fotograful Michael Field au realizat un album în care fractalii sunt

asociaţi sau descoperiţi în arta islamică a simetriei – tapiserii, vitralii, ceramică.

Dimensiunea efectivă a unui obiect concret nu este dimensiunea reală, ci cea a figurii geometrice care-l reprezintă cel mai bine la scara de observaţie considerată. Această noţiune (dimensiunea) nu este intrinsecă, ea nu se ataşează obiectului, ci unei baze pragmatice şi subiective: ea are de-a face cu gradul de rezoluţie. Să luăm un exemplu, un ghem de sfoară cu diametrul de 10 cm, având sfoara de 1 mm grosime. De la 10 m ghemul este asimilabil cu un punct (dimensiunea sa efectivă este nulă); observat mai de aproape (de la 10 cm), ghemul este reprezentat printr-o bilă tridimensională (dimensiunea sa efectivă este 3); pe măsură ce ne apropiem, dimensiunea efectivă a ghemului se schimbă: la o distanţă de 10 mm acesta este perceput ca un ansamblu de fire, putând fi identificat cu o linie (dimensiunea sa efectivă este 1); la o distanţă de 0,1 mm firul este perceput ca un obiect cilindric şi totul devine tridimensional (dimensiunea efectivă este 3). La scară microscopică, ghemul se reduce la o mulţime finită de atomi punctiformi şi redevine 0 dimensional (dimensiunea sa efectivă este nulă). Dimensiunea efectivă a unui obiect oarecare nu are o valoare fixă. Ea este dată de condiţiile de observare şi „nu încetează să se schimbe”. Noţiunea de dimensiune efectivă permite să se dea un conţinut concret la ceea ce înseamnă un obiect fractal. Un obiect natural va fi definit ca fractal în cazul în care dimensiunea efectivă, într-o anumită regiune a lui, este „fie o fracţie, fie un întreg „anormal”,descriptibil printr-o formă neregulată sau fărâmiţată. Aceasta înseamnă, în particular, că în natură nu există obiecte fractale în sine, ci numai la o anumită scară de observaţie determinată: văzut de pe Sirius, de exeplu, mai mult ca sigur că relieful terestru nu este fractal. Problema dimensiunii efective a obiectelor în funcţie de condiţiile de observare s-a pus şi se pune şi în artele vizuale şi a dat naştere la diferite sisteme perspectivice în pictură iar în film la diferite planuri (general, de ansamblu,

american, italian, prim plan, gros plan, etc.). Schimbarea unghiului de vedere dar mai ales a distanţei de la care e percepută sau imaginată realitatea vizuală-plastică are consecinţe determinante asupra configuraţiei imaginii plastice efective. Perspectivele proxemice (taşistă, entrelacs, microscopică) au deschis artiştilor noi orizonturi vizual-plastice dându-le posibilitatea să descopere noi faţete expresive ale existentului.

Teoriile morfologice nu caută să reducă formele şi nici să le deducă din procese elementare interne sau externe, ci le privesc ca pe nişte realităţi autonome, independente de natura forţelor care le-au dat naştere. Aceste teorii susţin că evoluţia formelor ascultă de legi precise, distincte de cele care guvernează comportamentul naturii (materia are legile ei, forma are alte legi). Ideea autonomiei lumii formelor, intuită şi de Aristotel este în epicentrul multor abordări artistice contemporane. Cu siguranţă mişcarea numită land art (earth art) apărută la sfârşitul anilor ’60 în cadrul preocupărilor pentru ambianţă (în care artistul acţionează asupra „fizionomiei” unor forme de relief punându-i în valoare calităţile vizual-plastice modificând-o sau populând-o cu anumite repere/semne ale intervenţiei sale, nu este străină de spiritul cercetărilor morfologice descrise. De altfel artiştii aparţinând acestei direcţii vădesc intenţia de a-şi reafirma unitatea cu natura în care trăim şi cu forţele sale. Este şi o reacţie împotriva artificializării, prin excese tehnologice a mediului ambiant.

De asemenea hiperrealismul care pune în valoare aparenţele lumii vizibile – adică ceea ce se oferă nemijlocit observaţiei sau înregistrării conştiincioase a aparatului de fotografiat- descoperind aspecte vizual-plastice fascinante în sine, nu are legături, influenţe ascunse cu dezvoltarea teoriilor morfologice?

Teoria haosului studiază cu predilecţie formele neregulate sau haotice. Formele neregulate şi procesele haotice abundă în natură. Atmosfera terestră este însufleţită de mişcări convective mai mult sau mai puţin violente (uragane, vârtejuri, tornade). Un curs de apă

nu are niciodată o viteză uniformă, ci este învolburat din cauza obstacolelor. O frunză care se desprinde nu cade în linie dreaptă, ci după o traiectorie sinuoasă şi complexă. Încă din 1965 Theodore Schwenk, cercetător în domeniul haosului acvatic şi aerian, sugera existenţa unei geometrii naturale, umane şi cosmice a formelor regulate în imprecizia lor: „Plantele reprezintă sisteme vasculare prin care apa, sângele şi pământul, curg într-o interdependenţă vie cu atmosfera. Laolaltă, pământul, lumea plantelor şi atmosfera alcătuiesc un singur mare organism, prin care apa curge la fel ca sângele unui organism viu” (Schwenk, 1976).

Formele neregulate, haotice au invadat şi artele plastice în special pictura: tehnicile pop şi op art, arta brută a lui Dubuffet, anti-forma şi land art, arta minimală americană vor fi tot atâtea mişcări care, până la arta conceptuală a anilor 1970, vor exploata toate felurile de forme, de materii şi obiecte. Problema dimensiunii efective a obiectelor în funcţie de condiţiile de elaborare se regăseşte şi în abordarea artei ca „operă deschisă”: o operă din secolul al XX-lea care nu „reprezintă nimic” poate fi „construită în mod ambiguu şi poate fi văzută divers conform unghiului din care o priveşti”(Umberto Eco 1996), ea este „deschisă”. Potrivit imaginii literare a labirintului lui Jorge Luis Borges (1999), creaţia artistică este o rezervă de forme şi de ficţiuni, unde spectatorul vine să se rătăcească şi să construiască la infinit sensuri posibile. Pentru unii cercetători, între structura internă a urechii umane , tăietura în sceţiune a unor fructe exotice, spiralele melcilor şi ale galaxiilor, geometria solului crăpat de secetă şi a mătăsii –broaştei dintr-o baltă, ramificarea copacilor şi a râurilor există o legătură precisă, bazată pe reciclarea infinită a unui număr finit de tipare.

Vorbind despre formele expresive care se regăsesc în alcătuirea artei moderne, Titus Mocanu (1973) susţine că în fond, întreaga mişcare a artei este, într-un fel, un proces necontenit de plăsmuire a unor noi forme şi o încercare de a se trece, de la vizibilul constatat şi aparent, către invizibilul de profunzime sau

chiar în direcţia posibilului intuit abia în perspectivă. Desigur această viziune liniară este simplistă şi oarecum triumfalistă ea minimalizând reluările şi adâncirile cu noi mijloace şi din perspective noi a unor intuiţii mai vechi şi de asemenea uitând existenţa unei viziuni ciclice asupra istoriei, existenţei. Un lucru e evident, indiferent din ce perspective am privi faptele, cercetarea, explorarea, înţelegerea, utilizarea formelor în ştiinţă, filozofie şi arată nu se face izolat, autonom; între diferitele abordări a lumii formelor (naturale, artificiale, artistice) există influenţe reciproce, canale de comunicaţie văzute şi nevăzute, impulsuri, tendinţe care circulă prin interstiţiile complexe, complicate care constituie lumea actuală. O abordare creativă a problematicii imaginii în general dar mai ales a imaginii în activităţile vizual-plastice nu poate să nu ţină cont şi de aceste aspecte care îmbogăţesc cu siguranţă strategiile didactice creative.

13.3 VISUL ŞI ARTA SUPRAREALISTĂ

Artiştii, creatorii de imagini (pictori, graficieni, cineaşti, artişti fotografi etc.) s-au inspirat şi se inspiră mereu din diverse surse interne, externe, sociale, culturale, spirituale etc., surse care sunt coagulate sub formă de idei, cuvinte, sunete, melodii, mirosuri, gusturi dar mai cu seamă sub formă de imagini (mintale, artistice).

Principala sursă pentru crearea noilor imagini sunt imaginile existente (operele de artă plastică – picturi, desene, sculpturi, fotografii; imageria ştiinţifică, afişe, timbre, ilustraţii, coperte de cărţi, pelicule cinematografice, imagini video, imagini digitale, imagini naturale, umbre, oglindiri; imagini mintale – percepţii, reprezentări, imagini onirice, halucinaţii patologice etc.). Cu alte cuvinte am putea spune că artiştii nu se inspiră din realiate ci din imaginile realităţii. Psihologic vorbind, sistemul cognitiv utilizează două tipuri de reprezentări: simbolice (imagini, conţinuturi semantice – concepte, aserţiuni şi reţele propoziţionale, scheme cognitive, scenarii cognitive, raţionamente) sau subsimbolice (pattern-uri de acţiune ale reţelelor neuronale). Desigur sistemul cognitiv uman în rezolvarea problemelor cu care se

confruntă foloseşte toate informaţiile de care dispune, pe care le prelucrează. Logic este să ne aşteptăm ca, creatorii de idei filozofice să se inspire în primul rând (să pornească de la) din ideile filozofice elaborate, cercetătorii din domeniul psihologiei să pornească de la lucrări / cercetări psihologice existente, creatorii de imagini să se inspire în primul rând din lumea imaginilor. Şi cum lumea imaginilor este complexă şi relaţiile artiştilor plastici cu aceste „fiinţe” ciudate sunt complexe. Cu siguranţă artiştii plastici existând şi lucrând într-un anumit mediu cultural, spiritual, artistic, politic, social sunt structuraţi şi în funcţie de schimburile informaţionale, de resursele informaţionale cu care vin în contact. Este dificil, aproape imposibil de realizat studii de „arheologie psihologică” din prisma creativităţii, în sensul depistării tuturor surselor / informaţiilor externe, interne, a componentelor, strategiilor şi paradigmelor cu care / în care sunt elaborate, imaginate, construite imaginile plastice fizice la diverşi artişti sau direcţii / curente artistice. Nici nu avem asemenea pretenţii. Dar credem că se pot schiţa pe baza analizei operelor plastice, a diferitelor studii (critice, estetice de istoria şi teoria artei, filozofice, psihologice etc.) existente, unele relaţionări specifice între / dintre anumite direcţii sau curente artistice şi anumite tipuri de imagini. În acest sens vom analiza în continuare relaţiile dintre curentul artistic numit suprarealism şi imaginile onirice.

Suprarealismul, născut în împrejurările tragice ale războiului din 1914 – 1918, cu unele rădăcini in dadaism, sub influenţa psihanalizei freudiene a epocii, va exalta facultăţile subconştiente manifestate în fenomenele onirice sau delirante ale alienaţilor. De altfel doi dintre promotorii de căpetenie ai mişcării aveau o formaţie psihiatrică: Andre Breton şi Louis Aragon (Biberi, 1973), cunoscuţi ca mari poeţi suprarealişti împreună cu Paul Eluard.

Să vedem ce face pictorul suprarealist, cum îşi construieşte imaginea plastică. Pictorul suprarealist nu mânuieşte forme plastice – reducându–le la o sumă de linii, culori, pete umbre şi lumini asemeni impresioniştilor, postimpresioniştilor, cubiştilor – ci imagini, de cele mai multe ori cu un accentuat caracter iluzoriu. Aceste imagini sunt imagini ale lucrurilor din lumea exterioară. Dar pictorul suprarealist va opera asupra acestor imagini; operaţia sa va consta în reunirea acestor imagini în mod surprinzător, insolit, în scopul de a deconcerta lumea exterioară. În scopul de a disloca imaginile lumii exterioare din locurile pe care se obişnuiseră să le ocupe (Cassou, I. 1971). Pictorul suprarealist face astfel posibilă întâlnirea umbrelei şi maşinii de cusut pe o masă de disecţie. Citām acum dintr-un studiu cognitiv asupra visului

(Montangero 1999, p. 73-74): „nu putem nega faptul că experienţa perceptivă furnizează elementele visului”; „imagistica visului reutilizează procese ale percepţiei vizuale”; „visul nu seamănă cu un act perceptiv”; „anumite conţinuturi imagistice sunt foarte legate de percepţie, în timp ce altele ţin de o imagistică mentală ghidată de alte procese cognitive”; „reziduurile de experienţa perceptivă ar furniza configuraţii şi anumite elemente precise în timp ce un mod de construcţie mai schematic ar alcătui imagini şi scheme în totalitatea lor”; „reprezentările onirice se sprijină pe ansamblul cunoştinţelor noastre mai mult decât pe percepţie şi sunt în legătură cu capacităţile noastre de a elabora imagini; procesele de elaborare a visurilor nu vizează , precum percepţia, să informeze, cât mai fidel posibil, în legătură cu datele ambiente ci să creeze date faptice şi originale”; „în afară de aspectul constructiv şi original, reprezentările din timpul somnului frapează prin extrema lor varietate”; „un ultim aspect al reprezentărilor onirice este economia de mijloace cu care acestea se realizează – a semnifica mult cu puţine mijloace pare a fi regula de bază a producţiei onirice”.

Dacă pentru Courbet percepţia coincidea cu realitatea, artistul suprarealist nu mai vede lumea din afară aşa cum aceasta apare tuturor oamenilor; el se citeşte pe sine prin mijlocirea spectacolului lumii. Suprarealistul reface realul după modele trăite în stări de vis: astfel apar pe pânză înfăţişări plastice neaşteptate, haotice sau fragmentare şi de multe incongruente care adesea induc în sensibilitatea contemplatorului stări de inconfort, nelinişte şi spaimă, surpriză şi şoc emotiv, perplexitate, senzaţie de „niciodată văzut”, de paramnezie şi vertij, suscitând amintiri emotive de vis rău, de halucinaţii, percepute în timpul aţipirii şi în semi – somn (Biberi 1973). Artistul suprarealist se foloseşte de anumite „trucuri” (principii, tehnici, mijloace cum le numeşte Alfred H. Barr citat de Gustav Rene Hocke, 1973) întâlnite şi în arta fantastică, în Dada: 1. tablou simplu, compus; 2. tablou dublu; 3. lucrarea cooperatistă (da mai mulţi artişti); 4. perspectivă fantastică; 5. însufleţirea lucrurilor neînsufleţite; 6. metamorfoză; 7. izolarea unor fragmente anatomice; 8. îmbinarea lucrurilor incoerente; 9. minuni şi anomalii; 10 abstracţii organice; 11. construcţii fantastice; 12. imagini onirice; 13. crearea „haosului evocator”; 14. desen şi pictură automată şi cvasiautomată; 15. compoziţii întâmplătoare; 16. frotaj; 17. colaj; 18. combinaţiuni de lucruri reale şi pictate; 19. „ready made”; 20 „ready made” corectat; 21. obiecte dadaiste şi suprarealiste.

Dar ce este visul ca proces cognitiv? Visul este simularea realistă a unei lumi fictive, în sensul că se prezintă celui care visează ca un ansamblu de percepţii şi de cunoştinţe sigure (Montangero 1999). Nu face oare acelaşi lucru şi pictorul suprarealist – simularea realistă a unei lumi fictive? Schiţăm în continuare o paralelă între imaginile onirice şi imaginile suprarealiste, între procesele onirice şi procesele derulării creaţiei suprarealiste, paralelă în care, asemeni unui joc de puzzle, piesele aşezate ne vor da o imagine a interferenţei celor două universuri.

IMAGINI ONIRICE

PROCESE ONIRICE

Importanţa gândirii „nedirijate”, imagistică şi fantezistă.

Nu sunt total hotice şi bizare

Spaţiu în care realitatea şi iluzia se confundă.

Tendinţa de integrare a elementelor eteorgene.

Visul conţine elemente surprinzătoare, bizarerii.

Revelă partea noastră de umbră şi haos, partea noastră de lumină şi de fantezie, ca şi legile de funcţionare spontană a spiritului uman.

Imaginile onirice se coagulează în urma unor operaţii: selecţia, modificarea, fuziunea sau integrarea, simbolizarea.

Modificarea / transformarea este adesea rezultatul unei juxtapuneri de elemente existente; modificările cele mai curente: amplificări, diminuări, opoziţii.

Fuziunea sau integrarea – proces convergent care fuzionează elementele selecţionate („de la mai mulţi la unul”); condensare, aglutinare: conţinuturi care ar trebui să rămână separate se pot amesteca. Fuziunea creează totalităţi convingătoare şi nu petice.

IMAGINI SUPRAREALISTE

PROCESE SUPRAREALISTE

Gândirea nedirijată manifestată ca dicteu psihic.

Suprarealistul se foloseşte numai de imagini şi rămâne în planul imaginilor (recurgând chiar la aparatul de fotografiat sau va combina ansambluri de imagini preexistente Max Ernst).

Alăturarea spontană de obiecte sau imagini; reunirea acestor imagini într-un mod surprinzător, insolit.

Suprarealistul reface realul după modele (scheme) trăite în stări de vis.
El fructifică această zonă nocturnă interioară, populată cu spaime, dezastre, stări depresive dar străbătute şi de ironie, ludic, humor, absurd.
Suprarealitatea (un nou regim de realitate) se realizează prin stabilirea de raporturi inedite, de corespondenţe relevante între lucruri, prin mijlocirea juxtapunerilor, aglutinărilor de imagini şi de obiecte disparate, de „întâlniri" întâmplătoare, neverosimile între fapte şi obiecte.
Breton propunea în 1924 fabricarea şi punerea în circulaţie a obiectelor apărute în vis (scopul urmărit: obiectivarea activităţii de vis, trecerea ei în realitate).

Regularizarea secvenţială: curgerea unor secvenţe care dau impresia de urmări care sunt din când în când întrerupte de „rupturi". Regularizarea secvenţială caută să menţină coerenţa reprezentărilor prin diferite tipuri de conexiuni.
Mulţi specialişti sunt convinşi de caracterul simbolic al visului; alţii se îndoiesc.
La originea visului ar fi o activitate aleatoare a creirului (Hobson, 1992).
Visurile ar fi o îngrămădire de informaţii superflue de care trebuie să ne debarasăm.

Procesele onirice nu au alt scop decât de a organiza elemente de memorie ce au fost activate fără o regulă coerentă. Această organizare vizează reprezentarea conţinuturilor care sunt simulări credibile ale lumii cunoscute şi care formează înlănţuiri plauzibile (Foulkes 1978). Deci procesele de elaborare a visurilor ar avea o funcţie sintactică, fără scop semantic.

* Cum se formează visele, cum funcţionează gândirea (mintea) în timpul somului.
Suprarealismul apelează la lumea visului, la orizontul lumii infantile, la hazard şi improvizaţie, la universul primitivului, la capacităţile imaginative ale omului.

Suprarealismul se serveşte de imaginea exactă a obiectelor realităţii în scopul de a distruge realitatea.

Pictura metafizică italiană (Giorgio de Chirico) care se intersectează pînă la suprapunere cu suprarealismul, respectă aparența obiectelor aşa cum o respectă visul, dar, ca şi visul, procedează la apropieri necuviincioase şi tulburătoare între ele.

Arta suprarealistă a lui Dali utilizează tot aparatajul psihanalitic, figurează fetişismele obsesionale, serveşte de eşapament pentru impulsurile erotice secrete, asociază şi interpretează delirurile, organizează (de fapt dezorganizează) întâmplările obiective. Ea realizează un univers inexistent, eliberat, uşurat, plin de satisfacția spiritului.
* Cum se formează imaginile plastice suprarealiste, cum funcționează gândirea (mintea) în timpul elaborării acestora.

Memoria şi asociația de idei – explicația psihologică a visului după Freud. Procesul de transformare a semnificațiilor care se află la originea visului (condensarea, figuralitatea, dramatizarea). Visul – expresia pulsiunilor ascunse şi nu a unei forme de gândire. Întoarcerea la trecut - la perioada infantilă (Freud, 1967).
Observația psihologică arată că atunci cînd gândirea își urmează liber cursul, fără ajustare la exigențe actuale, ea are tendința de a produce reprezentări în registrul imagistic, având adesea un caracter fantezist, cu condensări şi alte bizarerii. (aceste reprezentări pot fi uşor tratate drept metafore). Aceste particularități ale gândirii apar în cercetările asupra reprezentărilor din starea de veghe şi de odihnă sau în cele privind imaginile din momentul adormirii.

În gândirea imagistică a visului putem vedea un exemplu al unui mod de gândire spontan şi mai degrabă primitiv care se impune în lipsa controlului acomodator. (Jung C.G. 1963, Paiget J. 1945, Montangero 1989).
În timpul veghei oamenii au o lume comuna ; dormind, fiecare om are o lume proprie (Aristotel 1969).
Opera de artă trebuie să iasă cu totul din limitele omeneşti: bunul simț şi logica vor lipsi din ea. Astfel, ea (opera de artă) se va apropia de vis şi de mentalitatea infantilă (Chirico G. 1976).

Suprarealismul ca mişcare artistică s-a vrut un automatism psihic pur, prin intermediul căruia se propune exprimarea fie verbală, fie în scris, sau în orice altă manieră, funcționarea reală a gândirii. Dicteu al gândirii, în absența oricărui control exercitat de rațiune, în afara oricărei preocupări estetice sau morale. Suprarealismul se bazează pe încrederea în realitatea unor anumite forme de asociații trecute cu vederea până la el, în atotputernicia visului, în jocul dezinteresat al gândirii.

Exprimând în esență viața onirică şi procesele automatice ale subconştientului, suprarealiştii au transpus implicit în opere partea cea mai ireductibil personală a ființei lor.

Imaginea se constituie din producțiile unei fantezii hrănite din contactul cu realitate; în această fantezie ce pare un amestec de realitate şi vis, visul apare ca un moment de suspensie a reziduurilor memorie, ca stare în care relațiile existente între părți ale realității concrete sunt, pentru o clipă abolite, în favoarea unei ordini poetice. Sub această ordine publică, surprinzătoare, neliniştitoare, fascinantă dar de multe ori înspăimântătoare, irațională stau şi imaginile plastice elaborate de artiştii suprarealişti.

Cu siguranță universul straniu dar în acelaşi timp fascinant al viselor va continua să exercite influențe mai mult sau mai puțin vizibile asupra artiştilor creatori de imagini vizual plastice sau poetice.

*

Parcurgând o anumită bibliografie necesară schițării relațiilor dintre vis şi arta suprarealistă am fost surprinşi şi stimulați de unele asemănări între o metodă de cercetare a elaborării imaginii vizual plastice pe care o practicăm de vreo patru ani şi „metoda cognitiv - clinică" de studiere a visului elaborată de Montangero (1999). Prezentăm în continuare cele două metode, tot în paralel, ca în final să le ilustrăm cu exemple concrete.

- O metodă de studiu a visului

(„metoda cognitiv clinică" Montangero 1999)

Ea are drept obiectiv studiul conținuturilor şi al proceselor de cunoaştere implicate în vis.

Metoda constă din patru secvențe:

1. Descrierea visului (relatarea nocturnă după trezire; descrierea de a doua zi).
2. Căutarea amintirilor sau a reziduurilor de elemente trăite.
3. Elaborarea rezumatului şi a schemei secvențiale. Pe baza rezultatelor obținute în partea 1 experimentatorul redactează un rezumat al fiecărei scheme din vis şi elaborează o schemă secvențială, decupând povestirea în unități de diverse grade şi semnalând eventualele rupturi .
4. Reformularea în termeni generici.

Se prezintă subiectului schema secvențială şi rezumatul, întrebându-l dacă ele corespund experienței onirice şi se introduc eventuale modificări.

- O metodă de studiu a procesului de elaborare a imaginii vizual – plastice

Are ca obiectiv studiul procesualității elaborării imaginii vizual plastice şi a structurilor mintale implicate. Metoda se bazează pe rezolvarea unei probleme plastice şi pe protocolul gândirii cu voce tare.

1. Subiectul primeşte problema plastică, o rezolvă şi imediat consemnează în scris etapele rezolvării (mentale si plastice - fizice) şi toate sursele utilizate.
2. Experimentatorul, pe baza descrierii rezolvării problemei plastice, stabileşte secvențele procesului (mental şi fizic - plastic) şi felul acestora (concept, proceduri, inteligență emoțională, intuiție, gândire simbolică, strategii compoziționale, muzeul imaginar).
3. Subiectul examinează structura secvențială şi specificul fiecărei modalități (concept, procedură etc.) şi eventual aduce precizări, modificări.
4. Se rezumă procesul, sursele, procedurile şi tendințele stilistice.

Exemplul A. Rezumatul visului lui I. şi a schemei secvenţiale (Montangero I. 1999)

S. (persoana care a avut visul) zboară în micul său avion deasupra munţilor şi vede schiori izolaţi, în toate direcţiile. / S aterizează pe un gheţar şi este convins că deţine soluţia care ar permite schiorilor să nu se rătăcească. / Apoi el se găseşte în faţa unui magazin de sport în care socrul unui prieten îl acuză pe acesta. / Prietenul răspunde cu vehemenţă, / apoi observând că S îi priveşte, închide uşa magazinului, care era deschisă. / Tatăl şi fiul continuă să se certe şi, / la un moment dat, se prefac că boxează. S îi priveşte prin vitrină şi încearcă un sentiment de compasiune pentru prietenul său. / S părăseşte acest loc, se plimbă prin sat şi se duce la patinoar. / Priveşte o patinatoare care face o săritură dificilă datorită sfaturilor pe care el i le-a dat. Patinatoarea îsi ia avânt, se înalţă în aer, se învârte repede, apoi cade din nou pe gheaţă lăsând o urmă. Aceste diverse mişcări sunt însoţite de muzică ce se schimbă la fiecare parte a mişcării. / S, foarte mulţumit, se duce către un teleferic pentru a merge la restaurantul situat în vârful muntelui. / El ştie că prietena sa urcă muntele de cealaltă parte şi că se vor întâlni sus.

Pe baza rezumatului visului se realizează schema secvenţială a acestuia. Fiecare căsuţă corespunde unei unităţi narative. Cifrele din căsuţe corespund la trei niveluri distincte: situaţiile (prima cifră a numerotaţiei), activităţile (a doua cifră) şi momentele activităţii (a treia cifră). S este subiectul experienţei.

SCENARIU	1.1 S. zboară deasupra muntelui.	1' schiori rătăciţi
	1.2 S. aterizează pe un gheţar.	
RUPTURĂ		
CAUZALITATE PSIHOLOGICĂ	2.1 în magazin socrul acuză.	2' S. priveşte cu compasiune
	2.2 prietenul obiectează	
	2.3.1 Prietenul îl vede pe S	
	2.3.2 Prietenul închide uşa	
	2.4Cearta continuă.	
	2.5 Ei simulează o partidă de box.	

PLAUZIBIL

3. S pleacă.

PLAUZIBIL

4. S se uită la patinatoare. 4.1 Ea îşi ia avânt.

DESCOMPUNERE 4.2 Ea se înalţă la cer.

4.3 Ea se învârte

4.4 Ea cade din nou

PLAUZIBIL

5. S va lua un teleferic. 5' Prietena urcă pe cealaltă parte a muntelui.

Reformularea în termeni generici: fiecare element principal este reformulat, înlocuind termenul original prin clasa înglobantă, funcţia sa ori impresia care descrie cel mai bine elementul (se face de către subiect ajutat de către experimentator). Scena în care survolaţi muntele? – seninătate, control. Mă duc unde vreau, îmi face plăcere.

Scena disputei – este o altercaţie, este voinţa deliberată a unui sacru, a unei figuri paterne ... etc.

Exemplul B Imaginea realizată de A.M.M. si descrierea procesualităţii elaborării acesteia şi a surselor de inspiraţie.

„Având in vedere că am ales să reprezint starea de „mister" primul element pe care l-am desenat a fost scaunul; i-am exagerat puţin caracterul pentru că sunt deja sătulă de tipul ăsta de scaun pe care-l desenez de ani de zile sub fundul modelelor de la atelier. Dar pe de altă parte îmi şi place forma respectivă, am ajuns să văd imaginea acestui tip de scaun ca arhetipul SCAUNULUI. În timp ce desenam scaunul, nu mă gândeam decât că vreau să-l termin mai repede, ca să ajung la desenatul cuielor, fapt care-mi face o deosebită plăcere.

De asemenea când desenam scaunul mă gândeam că pentru mine el dă o profundă impresie de mister ciudat dacă pot să spun aşa, eu l-aş aşeza în galeria simbolurilor masonice, alături de compas şi echer. De asta este în centrul paginii. Următoarea chestie a fost desenarea formei de nor stilizat care deja inevitabil m-a dus cu gândul la Magritte (şi

nu invers). Cam la atât m-am gândit în momentul desenării lui; urmează calul; eu nu prea le am cu caii, nici tehnic nici afectiv, deci m-am gândit la celebra imagine a visului lui Dali, se şi vede asta, cred. Oricum, ca simbolistică, mi-au trecut prin cap mai ales considerațiile lui Gilbert Durand despre cal, ca simbol chtonian, şi cu atât mai mult mi se pare că se integrează temei desenului (- „mister"). De asta l-am si colorat în negru.

A urmat reprezentarea „ritmului de creştere" care nu ştiu exact la ce se referă, dar uitându-mă la ce am desenat până în acel moment, nu am putut să mi-l reprezint altfel decât o scară care creşte / descreşte (depinde de perspectivă) progresiv. Cred că ăsta e singurul element al desenului care nu mi-a produs nici un fel de trăire spiritual / afectivă, nu ştiu de ce, fiindcă am mai multe vise cu scara, e ciudat, nu?

Formele de val le-am desenat gândindu-mă la MARE, eterna mea iubire unde merg cel puțin o dată pe an, altfel nu se poate."

Pe baza acestei descrieri a procesului de elaborare mental şi fizic – plastic a imaginii s-a realizat următoarea diagramă care surprinde secvențele derulării procesului şi sursele folosite de subiect în rezolvarea problemei plastice primite. Problema constă în:

- realizarea unei imagini plastice care să sugereze una din următoarele stări – melancolie, mister, muzicalitate – pornind de la următoarele date:
  - formă de cal
  - formă de scaun
  - formă de nori
  - formă de valuri şi ritm de creştere.

DIAGRAMA REALIZĂRII LUCRARII PLASTICE „MISTER"

A SUBIECTULUI A.M.M.

Etape	Muzeul imaginar	Proceduri	Concept	Inteligența emoțională afectivitatea	Intuiție vedere interioară	Gândire simbolică	Structură compozițională
1			*starea de mister				
2		*am desenat scaunul, am exagerat puțin caracterul		sunt sătulă de tipul ăsta de scaun. dar pe de		imaginea acestiu scaun ca arhetipul scaunului	

				altă parte îmi şi place			
3		*desenatul cuielor		îmi face o plăcere deosebită			
4	compas, echer, simboluri, masonice			*scaunul – mister ciudat		*scaunul, mister ciudat, l-aş aşeza în galeria simbolurilor masonice alături de compas şi de echer	de asta este în centrul paginii
5	m-a dus cu gândul la Magritte	*desenarea formei de nor stilizat					
6	m-am gândit la celebbra imagine a visului lui Dali	urmează calul		nu prea le am cu calul nici tehnic nici afectiv			ca simbolistică mi-a trecut prin cap considerațiile lui Durand despre cal ca simbol chtonian
7		*l-am colorat în negru	se integrează temei desenului „mister”				negru/mister
8		*a urmat reprezentarea ritmului de creştere – o scară care creşte/descreşte progresiv		este singurul element al desenului care nu mi-a produs nici un fel de trăire spiritual afectivă			
9		*formele de val le-am desenat		eterna mea iubire			

		gândindu-mă la mare					

Deşi este o temă seducătoare, relația dintre vis şi artă (vezi Biberi I. 1971, Didier A. 2004)dintre structurile subconştiente / inconştiente implicate în elaborarea viselor şi structurile subconştiente dar şi conştiente implicate în elaborarea imaginilor artistice (vizual – plastice, poetice, muzicale etc.) depăşeşte cadrul tezei noastre. Reținem, din punct de vedere a stimulării creativității, faptul că experiențele inedite, poetice, uneori bizare din activitățile onirice ale minții umane pot fi exploatate benefic prin sugestiile, „rezolvările poetice" pe care le conțin. Un exemplu de exploatare a sugestiilor onirice este suprarealismul.

13.4. DEZVOLTAREA SENSIBILITĂȚII ARTISTICE A ELEVILOR PRIN ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ

În 12 ianuarie 2007 cei de la „Washington Post" s-au gândit să facă un experiment sociologic : l-au pus pe Joshua Bell – unul din marii violonişti ai lumii – să cânte incognito pentru nişte mărunţiş aruncat într-o cutie, într-o staţie de metrou din Washinton. Îmbrăcar în blugi şi cămaşă, cu o şapcă de baseball pe cap, Joshua Bell a cântat patruzeci şi ceva de minute cu un Stradivarius din 1713, şase piese magistrale de Bach şi de Schubert. După calculele celor de la „Washington Post", care au filmat tot „concertul", pe lângă Bell au trecut 1070 de persoane. Dintre aceştia, doar 27 i-au dat bani, majoritatea fără săse oprească din mers. S-au oprit să-l asculte doar 6 persoane şi un singur trecător la recunoscut. Acest experiment poate fi interpretat şi ca o evaluare a interesului pentru muzică dar, mai ales, ca o evaluare a sensibilităţii artistice a populaţiei de rând din capitala Statelor Unite. Probabil că dacă în locul lui Joshua Bell ar fi fost un artist celebru care ar fi pictat, rezultatul ar fi fost aproximativ acelaşi. Este o stare de fapt normală, firească sau o situaţie care să ne sperie, să ne pună pe gânduri? Ce implicaţii are, poate avea sensibilitatea artistică în rândul

oamenilor, în relaţiile dintre ei, în atitudinea lor faţă de mediu, societate şi valorile acesteia? Întrebări grele dar cu siguranţă importante pentru noi toţi, dar mai ales pentru cei implicaţi în educaţia artistică.

Pentru că sensibilitatea artistică este implicată atât în exprimarea artistică cât şi în receptarea artei, noi ne vom concentra aici nu atât asupra problemelor de fond – ce este sensibilitatea artistică şi ce rost are ea în viaţa umană – ci asupra unui aspect pragmatic, psihopedagogic şi esenţial din perspectivă educaţională – cum putem dezvolta sensibilitatea artistică a elevilor?

Sensibilitatea şi fenomenul de integrare

Sensibilitatea este definită în tratatele de psihologie ca fiind facultatea de a simţi, de a reacţiona la excitaţii, de a-şi modifica starea iniţială sub acţiunea unui agent exterior (culoare, contur, sunet, textură, mişcare, ritm etc.); acuitate a simţurilor, capacitate de reacţie afectivă, intensitate afectivă, emotivitate; excitabilitate mai mică sau mai mare a unui sistem senzorial; capacitatea de a răspunde la o intensitate mică a stimulării; ansamblu al funcţiilor de detecţie şi de discriminare ale caracteristicilor fizice s-au chimice ale stimulilor.

Receptorii sunt specializaţi să răspundă la semnale specifice (lumină, culoare, sunet etc.), deci are loc o codare calitativă. Dar aceeaşi receptori sunt apţi să codeze parametri cantitativi de intensitate ai stimulului prin gradarea potenţialului lor generator şi prin frecvenţa influxurilor nervoase pe care le declanşează. Aceste două coduri, spaţial şi temporal (codare nervoasă a informaţiei), sunt utilizate în discriminarea stimulilor astfel detectaţi. Discriminarea le vizează natura modalităţii (sunet, lumină, textură etc.), intensitatea, poziţia, întinderea şi durata (elemente esenţiale în expresivitatea artistică din cadrul mai multor arte). Detectarea şi discriminarea caracteristicilor calitative şi cantitative ale stimulilor foloseşte căi de conducere şi centre de proiecţie specifice a influxurilor nervoase de la receptori; între aceste căi de conducere a influxurilor nervoase de la receptori şi între diferitele centre de proiecţie corticală au loc o serie de interacţiuni care pot modifica mai mult sau mai puţin emisia originală a receptorilor (fenomene de convergenţă, de integrare a unor caracteristici elementare de la acelaşi stimul sau stimuli diferiţi, într-o reprezentare mai elaborată/complexă – de exemplu ritmul). Acest fenomen de integrare nu vizează numai mozaicul de semne ale unui stimul sau stimuli diferiţi ci cuprinde şi informaţiile referitoare la activităţile pe care le declanşează sau urmele lăsate de experienţe anterioare. Acest fenomen de integrare, vizibil de la nivelul recepţiei senzoriale, este extrem de important în strategia privind dezvoltarea sensibilităţii artistice la elevi.Dacă fenomenul de integrare se manifestă şi la nivelul percepţiei senzoriale cu atât mai mult el poate fi prezent/se manifestă în receptarea estetică a operelor de artă. De aici

şi ideea dezvoltării sensibilităţii artistice a elevilor cu precădere prin învăţare integrată şi nu prin învăţare specializată, ţinând cont şi de faptul că marea lor majoritate vor fi receptori/contemplatori de artă.

Sensibilitatea artistică şi dezvoltarea ei.

În artă, sensibilitatea este înţeleasă ca şi capacitate de a transmite, de a provoca emoţii artistice; de asemeni şi ca receptivitate artistică. Reţinem deci faptul că sensibilitatea artistică este implicată atât în exprimarea artistică cât şi în receptarea artei. Din aceste constatări rezultă că sensibilitatea artistică se dezvoltă atât prin implicarea elevului în activităţi de exprimare proprie prin diferite modalităţi artistice, cât şi prin activităţi de contemplare/ascultare a diferitelor opere de artă. Dar indiferent de aceste două aspecte – exprimare/contemplare—sensibilitatea artistică poate fi dezvoltată prin două strategii :

- în cadrul fiecărei discipline artistice (literatură, muzică, arte plastice);
- prin diferite modalităţi de învăţare integrată.

Dacă în sensibilitatea artistică sunt implicate mai multe simțuri şi ea se regăseşte atât în exprimare cât şi în receptare în toate artele, înseamnă că se pot face corelații, conexiuni, transcodări, integrări, care sunt de fapt, elemente, aspecte, strategii ale învățării integrate.

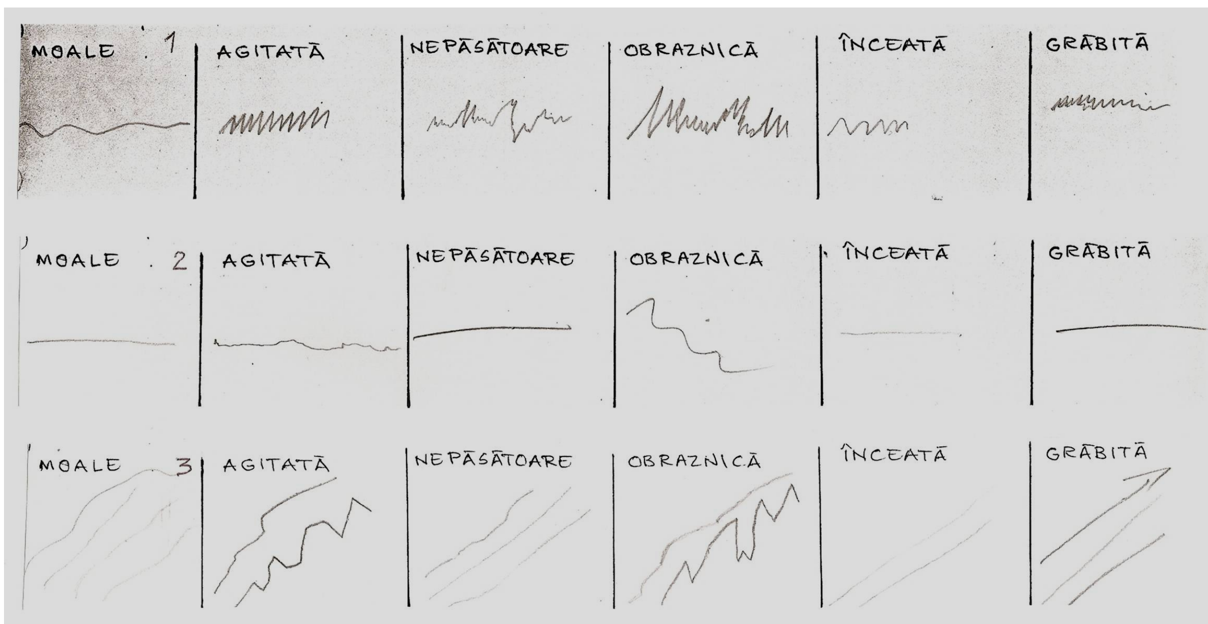
Noi am experimentat împreună cu studenții de la Universitatea de Artă şi Design din Cluj-Napoca, în cadrul seminariilor de Didactica educației plastice şi practicii pedagogice, următoarele corelații, conexiuni, transcodări, integrări în vederea dezvoltării sensibilității artistice a elevilor şi de ce nu şi a studenților :

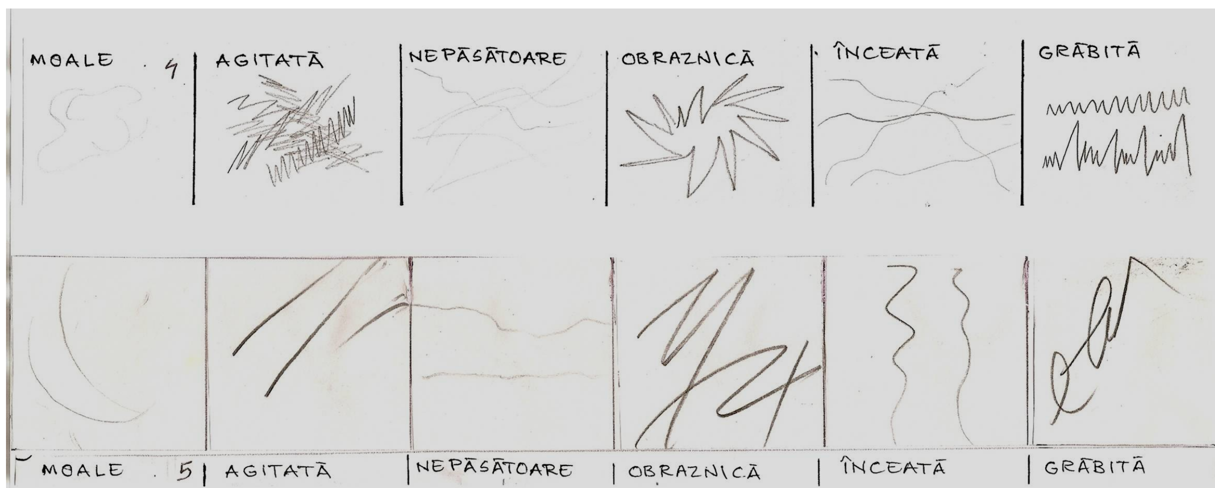
- gesturi - linie
- gust - reprezentare plastică (linie, culoare, pată)
- sonoritatea cuvintelor - reprezentare plastică (linie, pată, formă)
- secvențe muzicale - transcodare plastică (linie, culoare, pată, puncte)
- desene - cuvinte (descriere, versuri, comentariu)
- personaj şosetă (pictură, gest, muzică, voce umană/cuvinte, dans).

Gest - linie.

Ce legături, ce corelaţii există, putem stabili între gest şi linie ca modalitate de expresie plastică? Într-o clasificare pragmatic – executorie şi didactică a ipostazelor liniei, pe lângă linia ca element de sine stătător, ca ornament, ca elemnt de construire a formei sau ca element de structurare a suprafeței, apare şi linia ca gest. Gestul este o mişcare sau nemişcare a unei ființe sau lucru, mişcare determinată de o energie lăuntrică sau exterioară. Să ne gândim la chircirea vreascurilor sau hârtiei sub acțiunea flăcărilor sau la zbârlirea de frig a omului sau la gesturile de lehamite ale mâinii.Gestul ar fi starea interioară a unei ființe sau a unui lucru (stare determinată de conjugarea acestora cu lumea, cosmosul) exprimată înafară printr-o mişcare totală sau fragmentară. Trasarea, desenarea, scrierea liniilor se face prin mişcare, prin mişcarea mâini care ține un creion, o pensulă etc., această mişcare, acest dans desfăşurându-se pe un suport. Indiferent dacă

linia descrie o formă reală (mişcare descriptivă) sau are o desfăşurare în sine, liberă, ca în primele reprezentări plastice ale copilului, ea se încarcă de mişcare, de energie, ea este gest. Gestul linear are însă o autonomie expresivă, distinct perceptibilă de obiectul căruia îi circumscrie hotarele spaţiale. Cu alte cuvinte, gesturile ca mişcare, precum şi ca scriere/reprezentare lineară, deci ca gesturi lineare, pot fi făcute, văzute şi simţite moi. tari, aspre, apăsate, nervoase, agitate, blânde, nepăsătoare, obraznice, cursive, sacadate, monotone, repetite, ruginite, încremenite, virile, vîscoase, săltăreţe, nesigure, alunecoase, tăioase, incisive, ezitante, rotunde, unghiulare, calde, reci etc., aspecte esenţiale pentru cea ce numim sensibilitate artistică. În exerciţiile iniţiate împreună cu studenţii şi elevii, am ales, din multitudinea de gesturi regăsite la obiecte, fiinţe, fenomene, oameni, gânduri, stări, sentimente doar şase gesturi-stări exprimate prin adjectivele moale, agitat, nepăsător, obraznic, încet şi grăbit.

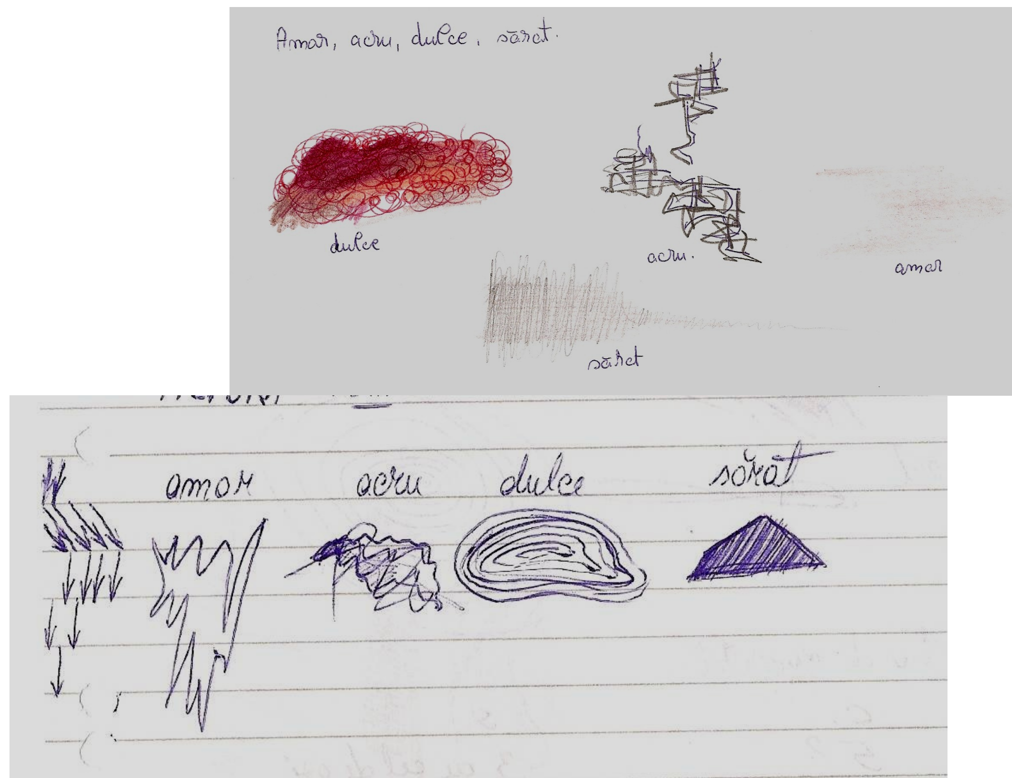




Subliniem faptul că prin prezentarea subiecților a stimulilor verbali şi nu a unor fragmente imagistice (fotografii, secvențe filmice) s-a încercat evitarea tendinței de copiere/imitare a gestului vizionat şi concentrarea pe trăirea şi simțirea cu precădere kinestezică.Comparând exprimările subiecților putem constata anumite caracteristici structurale simțite şi transcodate plastic : ritm, enrgie, formă a gestului, desfăşurare şi poziție spațială etc. Aceste caracteristici structurale se regăsesc în aproape toate artele, ele fiind esențiale în exprimarea artistică şi contemplarea estetică şi, pe cale de consecință, în dezvoltarea sensibilității artistice a elevilor.Transcodarea poate fi făcută şi invers : reprezentare plastică – gest cu mâna sau cu tot corpul.

Gust - reprezentare plastică

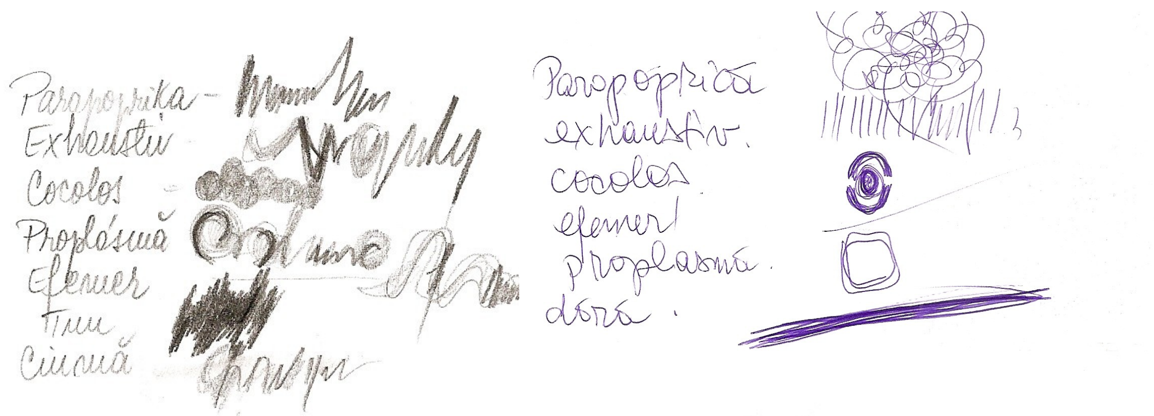
Senzațiile de gust şi miros sunt mai vechi, filogenetic vorbind, decât cele de auz şi văz şi sunt intim legate de hrană. Transcodările unor senzații de gust şi miros în reprezentări plastice (linii, pete, puncte, culori, forme) sensibilizează elevii prin integrarea unor stimuli diferiți dar mai ales prin activarea/integrarea urmelor lăsate de experiențele anterioare.



Sonoritatea cuvintelor - reprezentare plastică

În vederea dezvoltării sensibilității artistice am inițiat două tipuri de transcodări :

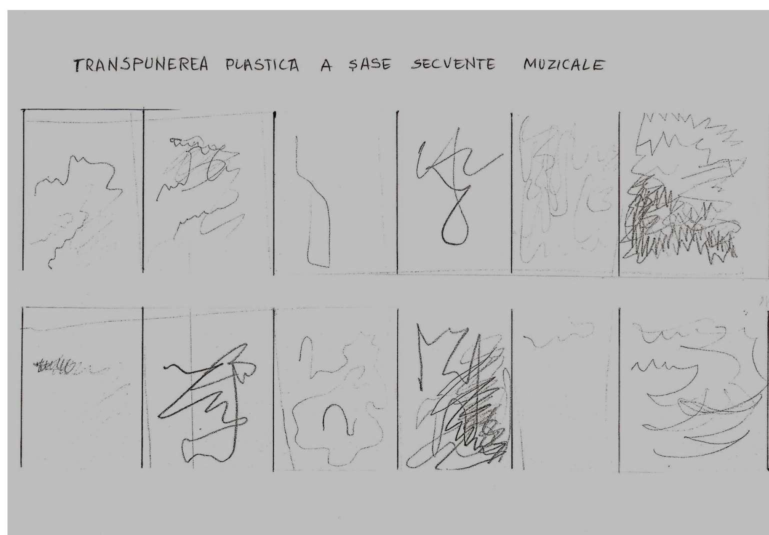
- sonoritatea unor cuvinte reale, cu sens, transcodată în semne plastice;
- sonoritatea unor cuvinte inventate, fără sens, transcodată în semne plastice.



Se observă că transcodarea plastică a sonorității cuvintelor cu sens este influențată de semantismul acestora. Deci dezvoltarea sensibilității artistice prin relaționarea sunet – reprezentare plastică este mai eficientă prin folosirea unor cuvinte fără sens, deci inventate, la care iese în evidență expresia sonoră care este mai aproape de culoare, stare, emoție, ritm, energie.

<u>4. Secvențe muzicale - reprezentare plastică</u>

Transcodarea unor foarte scurte secvențe muzicale, aparținând diverselor stiluri, în expresivități lineare, cromatice este un demers mai complex. Fragmentul muzical trebuie transcodat plastic concomitent cu audiția sa; el poate fi produs de unul, două sau mai multe instrumente; apoi melodia are două elemente structurale - ritmul şi linia melodică; linia melodică este influențată de raporturile dintre înălțimile succesive şi sensul lor ascendent sau descendent. Mai intervine şi amplitudinea tonurilor muzicale. Pot fi toate aceste caracteristici sonore/muzicale transpuse în modalități plastice?





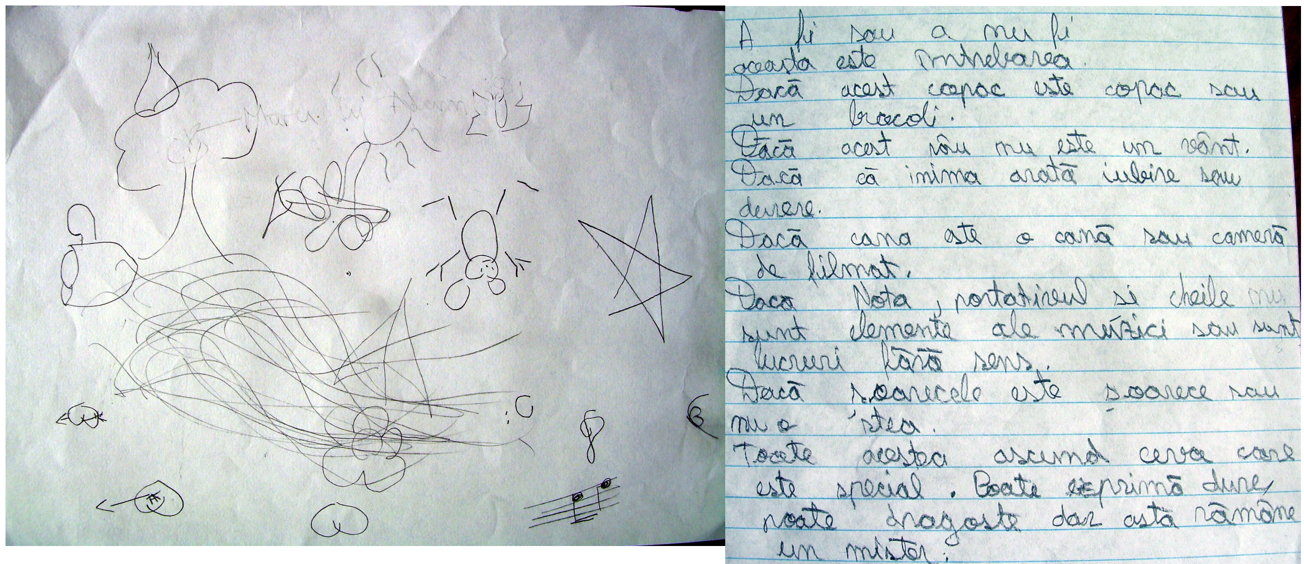
Dacă privim şi analizăm comparativ reprezentările plastice a şase secvenţe muzicale de către doi subiecţi constatăm câteva lucruri :

- intensităţi, forţe diferite ale liniilor;
- desfăşurări spaţiale orizontale, oblice, crescătoare, descrescătoare, comlexe, câmpice;
- o anumită formă (curbă, dreaptă, zigzagată, complexă);
- ritmuri diferite;
- aceste elemente structurale le-am regăsit şi în jocul gest-linie plastică.

Perceperea acestor caracteristici structurale şi sugerarea lor cu ajutorul liniilor plastice de diferite calităţi contribuie din plin la sensibilizarea elevilor. În cazul transcodării unor secvenţe de muzică clasică în culoare , în cazul unor elevi de clasa a V-a, ne surprind rafinamentul, armonia acestora deşi specificul vârstei sunt culorile vii, puternice, uneori chiar violente. Rezultă că sensibilitatea cromatică poate fi dezvoltată prin asocieri cu muzica.

5. Desene - cuvinte (descriere, versuri, comentarii)

Transcodarea unui desen în versuri poate fi facilitată dacă desenul este mai poetic. Noi am experimentat , în acest sens, metoda rotirii planşei în jurul centrului ei sau lumea pe dos, varianta cu ochii închişi (vezi Cioca V. 2007).Privind desenele şi mai ales citind versurile unor elevi de clasa a V-a rămânem surprinşi de capacitatea lor de reacţie afectivă şi de intensitatea acesteia.



6. Personaj şosetă (pictură, gest, muzică, cuvinte, dans)

O activitate complexă în care elevii au fost puşi în situaţia să se exprime prin mai multe modalităţi artistice a fost crearea şi jucarea unui personaj şosetă. Elevii au realizat fiecare un personaj dintr-o şosetă (fie cu ochi, nas, gură sau pur şi simplu un personaj culoare) iar apoi aceste personaje au conversat, dansat şi cântat.

IV. Concluzii

Sensibilitatea artistică se dezvoltă cu precădere în viziune integrată prin :

- transcodări dintr-o modalitate de expresie în altă modalitate;
- jucarea unor modalităţi de expresie complexe (animaţie, teatru, film) în care sunt implicate forma, culoarea, mişcarea, sunetul, muzica, cuvântul, vocea umană, lumina etc.;
- vizionarea şi analiza interactivă a unor modalităţi de expresie complexe : teatru, operă, film.

Societatea nu poate deveni mai umană fără sensibilizarea artistică a membrilor săi.





V. Bibliografie

Chiruță, A. (2010), *Manual de improvizație: 85 de jocuri teatrale*, Ed.ArtSpect, Oradea

Ailincăi C. (1991), *Opera fereastră*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca

Cioca V. (2007), *Jocul de-a arta*, Ed. Limes, Cluj-Napoca

Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată*, Polirom, Iași

* * * (1999), *Grand Dictionnaire de la Psyhologie*, Larousse, Paris

Schmitt, J.C. (1998), *Rațiunea gesturilor*, Ed. Univers, Bucuresti

13. 5. JOCUL SI EDUCATIA VIZUALA

___Principalele activități umane, ontogenetic vorbind, sunt jocul, învățarea didactică, munca productivă și creația. Activitatea, într-o accepțiune foarte largă, este o relație între organism și mediu (natural,social și cultural în cazul oamenilor), în care au loc un consum energetic, cu o finalitate adaptativă. Învățarea, care este una dintre formele activitățiii umane, reprezintă o relaționare între celce învață și mediul natural/social/cultural, relație în care persoana depune un efort, consumă energie fizică și mintalăpentru a ști și înțelege mai mult, pentru a putea face mai mult și mai bine, deci pentru a se adapta solicitărilor realitățiii. Indiferent de tipul de activitate, subliniem faptul că este vorba de o relație/corelatie dintre exterior și interior, activitatea fiind întotdeauna rezultanta acestei corelații chiar dacă uneori punem accentul pe mediul intern sau pe cel extern (vezi și „ființele gregoriene” care importă uneltele minții din mediul cultural înconjurător, în Dennett C.D.,1998, Tipuri mentale, Humanitas).

Aceste patru forme de activitate esențiale în dezvoltarea ontogenetică și istorică a omului nu sunt pure, ele având atât componente mintale, interne cât și componente materiale, exterioare; apoi fiecare dintre ele au ceva din celelalte : jocul conține și elemente de învățare sau de creație, munca poate avea momente de creație, creația are momente ludice dar este și muncă perseverentă etc. Asemanarile, deosebirile, corelatiile, transferurile existente intre cele patru activitati umane esentiale, sunt numeroase si extrem de importante pentru multe domenii si pot fi abordate din multe puncte de vedere. Pe noi ne intereseaza aici mai cu seama implicarea jocului in creatie si învățare, mai precis în educația vizuală, considerând, parafrazându-l pe Freud, că jocul (asemeni visului care este calea regală spre inconștient) este calea regală spre creativitate. Nu întâmplător jocul este cel mai frecvent definit prin contrast cu munca, considerată ca o activitate impusă și controlată (vezi Grand Dictionnaire de la Psychologie, Larousse, Paris, 1999). În același dictionar

se menţionează faptul că jocul este o activitate gratuită, repliată asupra sa prin faptul că este declanşată de o motivaţie intrinsecă, foarte puţin întărită de stimulări externe şi nu are nevoie de întăriri exterioare pentru a se desfăşura. De aceea jocul procură plăcere celui care îl exercită. Motivaţia intrinsecă şi plăcerea sunt două aspecte psihologice esenţiale ale jocului care împreună cu întreţinerea constantă a reflexului libertăţii, îi conferă acestuia, după Huizinga ( ) faptul de a fi drept una dintre elementele spirituale fundamentale ale vieţii. De aceea axa **joc-libertate-creatie/creativitate** este una din axiomele educaţiei artistice/vizuale. Pentru a înţelege demersul nostru psihopedagogic pe tărâmul educaţiei vizuale concentrat în sintagma **jocul de-a arta** va trebui mai întâi să ne aplecăm asupra fiinţei jocului, spre a-i înţelege atât cât putem virtuţile proprii care-l recomandă ca şi cale regală spre artă şi libertate interioară mai cu seamă pe tărâm educaţional.

*

Jocul pare a fi înainte de toate o manifestare a libertăţii : este nevoia fiinţei umane (şi a gândului) de a hoinării în direcţii stabilite numai de curiozitatea şi imaginaţia sa (Solomon Marcus, 2003).

Orice proces de învăţare presupune şi un caracter ludic. Jocul constituie o admirabilă modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învăţare.Elevul se găseşte aici în situaţia de actor, de protagonist şi nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginaţiei şi vieţii lui afective, unei trebuinţe interioare de acţiune şi afirmare (Bruner J.).

Toate forţele corporale şi facultăţile noastre mentale, instinctele şi apetiturile ca şi sentimentele cele mai înalte contribuie fie la conservarea individului, fie la menţinerea speciei. Doar două activităţi fac excepţie de la această regulă, fiindu-şi conexe prin însăşi eliberarea lor de sub autoritatea necesităţii : arta şi jocul. Arta şi jocul sunt, aşa zicând, luxul vieţii. Am putea clasifica arta ca un tip de joc (Spencer).

Pentru Schiller, omul e în chip deplin om numai când se joacă. Faptul că atunci când ne jucăm, când intrăm cu toată fiinţa în joc, suntem în chip deplin oameni, este susţinut şi de trăsăturile principale ale jocului, scoase la lumină cu limpezime matematică de Solomon Marcus din celebrul studiu a lui Huizinga (Homo ludens) :

- libertate;
- situare în afara vieţii curente(de multe ori derizorii), deci un fel de evadare, eliberare;
- capacitate de a-l absorbi pe jucător;
- caracter gratuit (nu satisface o nevoie umană fundamentală imediată);
- activitate care se constituie într-un scop în sine;
- destindere, ca urmare a alternativei la viaţa cotidiană;

- în manifestările sale superioare, semnifică, celebrează ceva, îşi are loc în sfera sărbătorilor şi a cultului, în aceea a sacrului;
- dezinteres, situare dincolo de interesele materiale;
- desfăşurare în interiorul unor frontiere temporale;
- odată jucat, devine formă de cultură care se păstrează în amintire ca o creație spirituală;
- poate fi oricând repetat;
- limitare spațială prestabilită, material sau imaginar (arena, tabla de şah, cercul magic, templul, scena, ecranul, tribunalul, catedra)
- crează ordine şi este ordine;
- aspirație spre frumos (factori estetici: tensiune, echilibru, balansare, contrast, variație, înlănțuire, deznodământ, ritm, armonie, farmec); angajează, captivează;
- tensiune determinată de incertitudine, şansă;
- reguli imperioase şi indiscutabile; violarea lor duce la distrugerea jocului;
- tendința de constituire în grupuri (asociații, cluburi, societăți, federații, uniuni etc. ale celor care practică un anumit joc);
- facultatea de a fi un altul, ca tendință spre mister, mascaradă, prin deghizare, travesti, mască etc;
- caracter de luptă pentru ceva sau reprezentare a ceva;
- sacralitate;
- capacitate de reprezentare, figurare, acompaniere a unor evenimente cosmice;
- include destinul de a fi o jucărie a Divinității;
- acces la zonele supreme ale spiritului;
- implicare în acțiunile sacre ale popoarelor primitive;
- numitor comun al lumii copilăriei şi al lumii popoarelor primitive;
- coexistență a caracterului hieratic şi a caracterului ludic în domeniul sacrului.

Chiar şi o simplă trecere în revistă a acestor caracteristici ale jocului (asupra cărora ar merita să medităm toți cei care lucrăm în universul educațional) îi dezvăluie ființa complexă şi multiplele virtuți formative. Dintre caracteristicile enumerate mai sus, am reține pentru aportul lor benefic în stimularea creativității, următoarele :

- libertate;
- capacitate de a-l absorbi pe jucător; --

----.-.. destindere, ca urmare a alternativei la viața cotidiană;

- dezinteres, situare dincolo de interesele materiale;
- aspirație spre frumos;
- tensiune determinată de incertitudine, şansă;
- facultatea de a fi un altul, ca tendință spre mister, mascaradă, prin deghizare, travesti, mască etc;
- caracter de luptă pentru ceva sau reprezentare a ceva;
- sacralitate (ideea apartenenței noastre la un cosmos, adică la o ordine sacră);
- acces la zonele supreme ale spiritului.

Analiza psihologică a văzutr în joc un soi de transfer de energie psihică, fie că aceasta se schimbă între doi jucători, fie că ia transmite viață obiectelor (păpuşi, trenuleț etc.). Să te joci cu ceva înseamnă să te dăruieşti obiectului cu care te joci : jucătorul îşi investeşte propriul libido în lucrul cu care se joacă. Jocul surescită imaginația şi stimulează

emotivitatea. Cu alte cuvinte jocul devine o acțiune magică ce trezeşte viața legând fantezia de realitate. Psihiatria se interesează cu predilecție de efectul produs de joc asupra jucătorilor : activitate fizică sau mentală ce produce celui care o practică **destindere şi plăcere**. De aceea probabil jocul constituie forma de activitate specifică pentru copil şi hotărâtoare pentru dezvoltarea lui fizică şi psihică normală. În actul învățării plăcerea resimțită de elev este factor motivant care face ca efortul să nu fie resimțit. Starea de destindere/eliberarea de stress pe care le induc activitățile ludice şi plăcerea resimțită sunt aspecte psihice benefice pentru abordarea creativă a actului didactic. Probabil ar fi cazul să ne interogăm mult mai des ca educatori – oare activitățile plastice declanşate/propuse/coordonate de noi, induc plăcere şi destindere în elevi? Dacă cele două stări psihice sunt activate/induse, elevii se exprimă mai **liber** şi mai **deschis**.

Din perspectivă psihopedagogică merită să ne aplecăm şi asupra relațiilor posibile dintre joc şi realitate, joc şi gândire, joc şi artă, joc şi imaginație/imaginar. Ne putem întreba, de pildă, ce tipuri de gândire presupun şi îl stimulează jocurile? După Solomon Marcus jocul/jocurile presupun şi dezvoltă următoarele tipuri de gândire :

- logică
- combinatorică
- probabilistă
- algoritmică
- inductivă
- analogică
- lingvistică
- imagistică
- intuitivă
- spațială

Gândirea, subliniază acelaşi autor, înaintează prin joc, de la cunoscut la necunoscut, de la previzibil la imprevizibil, de la sigur la problematic, de la nimereală la strategie. Altfel spus, jocul este o modalitate agreabilă de exersare, dezvoltare, structurare a diferitelor tipuri de gândire. Amintim aici şi relația dintre găndirea rațională – gândirea laterală – creativitate şi implicarea lor în diferite jocuri didactice.

Plină de consecințe didactice poate fi şi relația dintre joc şi realitate. Cât de mult se apropie sau se depărtează de viața propriu-zisă jocul, ştiut fiind faptul că i se atribuie acestuia şi tendința de evadare şi caracterul de gratuitate ? Dacă prin joc omul evadează din lumea reală, din real în interiorul unor frontiere temporale (nici un joc uman nu se desfăşoară la infinit) pentru a se destinde, pentru a scăpa temporar de presiunile vieții cotidiene, asta înseamnă că sunt suspendate toate legăturile/relațiile cu realul, jocul ținând de domeniul irealului ? Roger Caillois (   ) defineşte jocul ca o activitate fictivă (jocul presupune o conştiință specifică a unei realități secunde sau de pură irealitate în raport cu viața curentă). Într-un studiu privind arta lui Mondrian (   ), Victor Ieronim Stoichiță nuanțează specificul jocului în câmpul relațiilor sale cu realul şi irealul : „În joc – încă de la începuturile culturii umane, când el îşi găsea manifestarea supremă în rit – se propune o acțiune existențială de integrare a irealului în real şi a realului în ireal, de întrepătrundere între realitatea profană şi idealitatea sacră”. Deci natura/specificitatea jocului nu ar ține nici de realitate şi nici de irealitate; jocul este o acțiune, o modalitate de pătrundere în ireal/imaginar/ideal, de ieşire din real, de întrepătrundere a celor două tărâmuri, de armonizare a celor două universuri. Probabil în acest sens jocul este

creatorul culturii şi nu sursa ei. Jocul ar fi un fel de poartă galactică : el ne ajută şi ne pregăteşte când suntem copii (dominaţi de dorințe, capricii, spontaneitate) să intrăm în real (material, social, politic etc.) şi să ieşim din acesta când suntem maturi (angajaţi într-o activitate repetitivă), dominaţi de obiectivitate şi de logică. Prin joc copilul devine treptat matur iar maturul reintră în libertatea şi spontaneitatea copilului. Şi totuşi jocul e mai mult decât o poartă de intrare şi ieşire în/din real/ireal.

Personalitatea se exprimă în marea majoritate a cazurilor mai liber şi deschis în joc decât în cadrul altor activităţi. Jocul a putut ajuta pe om să descopere arta (Tudor Vianu) şi libertatea. Ceea ce alătura arta jocului sunt regulile şi libertatea. „Arta e un joc, iar jocurile au regulile lor", spunea Mondrian (V.I.Stoichiță). Arta e un fel de joc secund, jocul prim fiind însăşi Lumea. Dar dacă „jocul Lumii"este guvernat de legi/reguli pe care în mare parte nu le ştim încă, jocul de-a arta/jocul cu arta , în schimb se desfăşoară în mare parte după reguli/principii construite/inventate de oameni. Consecința : în jocul de-a arta/jocul cu arta, libertatea de mişcare e mult mai mare; deci jocul de-a arta e un bun prilej de exersare/explorare/descoperire a libertății interioare. După cum am văzut mai sus, din perspectivă pedagogică, jocul e folosit ca o modalitate de seducție pozitivă a copilului/elevului în vederea transformării/formării lui ca viitor matur/cetățean cu anumite calități/competențe. Din perspectivă psihologică, jocul e folosit ca o modalitate terapeutică de vindecare, reducere a exceselor de obiectivitate, raționalitate în cazul omului matur. Considerăm , fără să minimalizăm aceste două virtuți ale jocului ca activitate umană din preocupările psihopedagogilor şi psihoterapeuților, că principala sa virtute este libertatea, cel puțin din perspectiva creativității. În joc intru doar dacă vreau şi când vreau; mă joc doar dacă vreau şi dacă îmi face plăcere. Liiceanu susține că „jocul este garanție palpabilă şi întreținere constantă a reflexului libertății, nu doar libertate căutată, promisă, propusă sau visată". Libertatea de a visa, libertatea de a combina, de a pune împreună lucrurile cele mai disparate, de a modifica dimensiuni/proporții /culori /caractere, libertatea de a deforma etc. este cosubstanțială jocului de-a arta. Jocul de-a arta/jocul cu arta întreține reflexul libertății interioare care riscă mereu să se piardă sub presiunile exercitate de societate şi instituțiile sale.

.13.6. FOTOGRAFIA ŞI PICTURA

Fotografia ca imagine mecanică / chimică sau digitală este un univers complex, fascinant care se intersectează cu pictura, ştiința, politica, istoria, moda, presa, etc. Deşi în repetate rânduri a fost prezisă dispariția fotografiei, în special după apariția televiziunii mai apoi după apariția imaginilor video, ea continuă să însoțească omul în diversele sale activități, deplasări, aventuri, într-o versiune din ce în ce mai automatizată şi dând naştere unei practici din ce în ce mai spontane.

Ca artă (după unii a 8 - a) fotografia este dominată de două genuri: reportajul (fotografia documentară) şi portretul. Greu se mai poate face o delimitare între lumea artei şi cea a comandei, adică lumea exprimării personale care moşteneşte unele tradiții legate de istoria picturii şi lumea artei decorative: publicitate, modă, ilustrație (Bauret G. 1992). Fotografiile sunt peste tot prezente: în albume, ziare, cărți, vitrine, pancarte, pe pereți, cutii de ambalaje, cutii de conserve, afişe etc. Pentru cei mai mulți dintre oameni fotografiile reprezintă stări de lucruri care ne vin din lumea reală şi sunt înfățişate / reținute pe suprafețe; ele reprezintă însuşi lumea. Deşi fotografia a devenit direct prelucrabilă şi memorată de către tehnologia electromagnetică (computerizată) ea este încă în mare parte o foaie volantă, arhaic lipită de hârtie sau alt material, amintind de legarea de perete a vechilor imagini (ca pictura din peşteri, sau ca frescele din biserici). Fotografia ca imagine tehnică nu a apărut dintr-o dată. Ea are ca precursori umbra, camera obscură, camera lucidă şi ca soră mai veche, pictura. În complexa şi celebra cercetare privind redescoperirea tehnicii pierdute a vechilor maeştri (pictori), David Hockney (2001) pe baza cercetării unor picturi din diferite perioade (1400 - 2000), a unor izvoare scrise precum şi a unor experimente personale (cu oglinda concavă, camera obscură) susține că imaginile (picturile) au fost realizate prin două modalități:

- imagini realizate cu ajutorul lentilelor si oglinzilor (deci cu ajutorul unor mijloace optice);
- imagini realizate doar cu ajutorul ochilor şi a mâinii (eyeballing).

Cu alte cuvinte artiştii, creatorii de imagini au apelat când la mijloace optice (camera obscură, camera lucidă) plus mână şi ochi, fie numai la ochi şi mână (pictorul priveşte modelul şi desenează, mutând mereu ochii de pe obiect / model pe hârtie şi invers), cele două modalități mergând împreună fie în paralel, fie intersectându-se, fie îndepărtându-se una de alta, fie interferându-se amestecându-se (vezi şi schema nr.). Totul este aşa de combinat din punct de vedere istoric încât avem tendința sa considerăm pictura şi fotografia ca participând împreună la acelaşi elan creator, la aceeaşi căutare de ordin vizual (Bauret G. 1992). Revenind la cercetările lui Hockney şi la schema schițată de el rezultă că timp de patru secole metoda eyeballing a urmat îndeaproape metoda bazată pe lentile (lentile plus oglindă), toți artiştii încercând în diverse grade şi cu diverse rezultate să redea efectul naturalistic, asemănarea imaginilor cu realitatea bazate pe

lentile / oglinzi (camera obscură, camera lucidă), remarcându-se în anumite momente (Leonardo, Rafael, Michelangelo, Caravagio Rembrandt etc.). Apoi vine invenția ce fixează imaginea optică pe un suport cu ajutorul unor substanțe chimice – fotografia. Nu mai era nevoie de mâna artiştilor; acum pictura avangardistă (începând cu impresioniştii) caută să se distingă de imaginea obținută cu ajutorul lentilelor. Aşa se naşte arta modernă, pictorii privind şi în afara Europei, spre Orientul îndepărtat descoperind moduri alternative de a vedea. Dar, potrivit lui Hockney, lentilele, prin fotografie rămân dominante, devenind în final film şi televiziune. Distanța dintre cele două modalități (lentile şi eyeballing) se lărgeşte, cubismul fiind primul stil ce sugerează o nouă paradigmă de reprezentare a lumii, departe de realismul / naturalismul lentilelor. În jurul anilor 1930, filmele sunt peste tot cu imaginile în mişcare care par şi mai reale, naturale; este de altfel perioada când arta modernă suferă atacurile cele mai dure (în special din partea lui Hitter, Stalin şi Mao, toți cerând imagini naturaliste bazate pe lentile şi folosindu-le pentru a-şi consolida puterea). Apoi vine era computerului care manipulează imaginea (prelucrând-o, modificând-o, spiritualizând-o) care devine numerică, apropiindu-se, după Hockney, de desen şi pictură încă o dată.

Camera obscură, camera lucidă, inventată de opticianul, fizicianul, chimistul, psihologul William Hyde Wollaston şi patentată în decembrie 1806, este un instrument optic (elementul central este o prismă cu două suprafețe reflectorizate la 135° care-i permite desenatorului să proiecteze imaginea modelului pe suprafața de desen şi să vadă creionul cu care marchează principalele repere formice ale imaginii reflectate (David H.2001). Camera lucidă, ca şi aparatul fotografic, oferea pictorilor posibilitatea de a reține şi, mai ales de a surprinde detalii care-i puteau scăpa ochiului. Mari personalități ale artei sau slujit de ele, într-un fel sau altul, de-a lungul timpului (vezi schema lui Hockney). Dürer, Leonardo da Vinci s-au folosit de variante ale camerei obscure; Michelangelo rămâne la eyeballing. Camera obscură împreună cu oglinzi şi lentile (Fig. 50) se foloseşte tot mai mult, culminând la Caravagio când brusc se răspândeşte naturalismul. Apoi, prin invenția fotografiei (1839) apare o anumită derută în rândul artiştilor, unii folosindu-se de noua descoperire alții văzând în ea o amenințare pentru pictură. Astfel Degas mânuia cu pasiune aparatul fotografic. Cezanne, în elaborarea tabloului „Le cinque baigneuses", a făcut, pe lângă numeroase schițe, şi o serie de

fotografii în micul port L'Estaque de lângă Marsilia (Catinca M. 1986). Este celebră fotografia făcută de Monet, probabil prin 1893: lac cu nuferi; umbra chipului său apare pe undele lacului – autoportretul integrat în fotografia lacului cu nuferi. Această fotografie (probabil prima în care apare umbra celui care fotografiază plutind pe apă) ca de altfel şi seria de „Nuferi", un fel de peisaje cu apă care sunt adevărate experimente vizual – plastice apelând la manualitate dar şi la aparatul de fotografiat. Aceste imagini / peisaje nu au nici orizont, nici cer; ele nu sunt peisaje în adevăratul sens al cuvântului. Suprafaţa picturii se confundă cu suprafaţa apei; iar exteriorul (copac, cer, om) nu este prezent în imagine decât în măsura în care este absorbit de efectul oglinzii. Observatorul, privitorul lucrării nu se află în faţa peisajului, ci se apleacă peste oglinda apei, transformată astfel în „pictură". De altfel şi critica vremii remarca ciudăţenia acestor lucrări: „Nuferii sunt aşa cum indică pictorul, chiar peisaje cu apă; dar acea apă conţine cerul... această oglindă conţine cerul, norii, copacii, toată verdeaţa şi tremurul frunzelor. Totul se reflectă in ea, se rezumă în ea, se dizolvă în ea" (Sarradi E., în Journal des Debats, citat de Stoichiţă V. E. 2000). În fotografia cu nuferii Monet îşi înscrie propria umbră pe suprafaţa reprezentării sub aspectul figurativ şi paradoxal al unui dublu simbol: simbol al prezenţei / simbol al evanescenţei. Umbra lui Monet vesteşte primatul modern al privirii asupra mâinii (ajutat de aparatul fotografic). Paradigma narcisistă a mimesului occidental este înlocuită cu elogiul oriental al evanescenţei umbrei. Monet contemplă oglinda apei (cu nuferi, cer, copaci oglindiţi, umbra proprie) pentru a urmării „visul său de formă şi culoare aproape până la anihilarea propriei sale individualităţi în eterna nirvana a lucrurilor pe cât de schimbătoare pe atât de imuabile" (Stoichiţă V. E. 2000). Are loc, în cazul lui Monet, un fel de fuziune între imaginea umbră, imaginea obâglindire, imaginea retiniană şi imaginea fotografică. Intuitiv şi experimental artistul tinde să construiască imagini plastice prin contopirea datelor de mai multe tipuri de imagini, descoperind un element structural transferabil – pixelii de culoare, saturaţie, strălucire, ceea ce prefigurează pictura abstractă şi fotografia (imaginea) digitală. Această descompunere nirvanică a conţinuturilor obiectuale l-a frapat pe Kandinsky în faţa uneia dintre „căpiţele de fân" ale lui Monet. „Că era vorba despre o căpiţă de fân, am aflat din catalog – scrie Kandinsky. Eu singur nu am putut-o recunoaşte. Această nerecunoaştere îmi era penibilă. În afară de aceasta eram de părere că pictura nu are dreptul să picteze atât de neclar. Într-

un fel nelămurit, simțeam că din acel tablou lipseşte obiectul. Şi mi-am dat seama cu uimire şi deconcertare că tabloul nu numai că e convingător, dar că se întipăreşte în memorie cu stăruință şi îmi apare în fața ochilor mereu, pe neaşteptate şi cu toate detaliile. Toate acestea mi se păreau atunci nelămurite şi nu eram în stare să trag nici cele mai simple concluzii dintr-o asemenea întâmplare. Asupra unui lucru însă eram complet edificat, asupra uriaşei puteri a paletei, pe care nu o cunoscusem până atunci şi care întrecea toate visurile mele" (Rewald, I. 1974). Putem spune că într-un fel Kandinsky avea terenul pregătit pentru descoperirea / invenția artei abstracte, a imaginii abstracte.

Revenind la aparatul fotografic, la mica cameră obscură de obținut imagini este semnificativ faptul că deşi acesta a fost gândit pentru artă (Nicephore Niepce căuta un procedeu de reproducere a desenelor, fără intervenția mâinii) el este însă o creație a ştiinței (opticii şi chimiei). Fotografia, această scriere de lumină, avea să se interfereze şi cu arta devenind ea însăți artistică dar şi cu ştiința, devenind un important instrument de cercetare ştiințifică (e suficient să ne gândim la fotografiile aeriene, astronomice la cele realizate în cosmos de sondele spațiale, la fotografiile în infraroşu, la microfotografii la radiografii, sonografii, la cele cu rezonanță magnetică etc). Încă prin 1859, Baudelaire (1971), într-un articol celebru, îi prezicea fotografiei o carieră strălucită în slujba ştiinței dar îi contesta valoarea artistică şi penetrarea ei în artă. Istoria a confirmat prima previziune a marelui poet dar a infirmat-o pe a doua.

Fotografia sub diversele ei modalități tehnice a fost folosită, exploatată, perfecționată atât în domeniul cercetării ştiințifice (etnologie, biologie, medicină, geografie, geologie, astronomie, astrofizică etc.) cât şi în domeniul artistic (fotografia artistică, cinematografia, televiziunea, arta modernă, grafica publicitară etc.). In acest context al relațiilor fotografiei cu arta (pictura) merită să menționăm alte două poziții a doi pictori celebri – Delacriox şi Ingres. Delacroix n-a fost speriat de concurența fotografiei şi de dispariția picturii (el bazându-se în crearea imaginii pe imaginație şi pe eyebelling), ba mai mult credea că imaginile obținute cu ajutorul noului procedeu, pot fi folosite la verificarea desenelor. În schimb, Ingres (care se pare că folosea camera lucidă în realizarea portretelor) participând pe 19 august1839 la şedința solemnă la Academia de Ştiințe a Franței unde au fost prezentate mai multe dagherotipuri (fotografii realizate de Daguerre) ar fi şoptit, la sfârşit, unui prieten „foarte frumos, dar să nu mai spunem la

nimeni", imaginându-şi o ameninţare iminentă a picturii din partea fotografiei (Catinca, M. 1986). Probabil dezinteresul pentru redarea exactă, naturalistă a artistului a fost întărit şi de apariţia în perioada 1839 -1870 şi consolidarea pe parcurs a personajului necunost până atunci: fotograful cel care face imagini folosindu-se de lentile, aparate şi substanţe chimice şi care s-a arătat gata să-şi asume anumite sarcini care le reveniseră până de curând doar pictorilor. Fotograful pune stăpânire pe portret, ba mai mult, tot ce aparţine realităţii sensibile devine obiectul curiozităţii sale şi el se străduie s-o fixeze în imagini şi s-o multiplice. Fotografia se consacră explorării lumii exterioare fiind în măsură să o reproducă, dând dovadă de o obiectivitate pe care pictura n-a atins-o nicicând. Şi totuşi arta plastică a fost influenţată de fotografie chiar şi după explozia noii tehnici de a fixa imagini dacă ne gândim la hiperrealism care e un fel de fuziune între imaginea obiectivă (fotografică) şi imaginea vizuală perceptivă.

Fotografia mai aduce ceva inedit în câmpul imaginii create de om, instantaneul, clipa. Fotografia este o urmă a ceea ce nu se va putea repeta în esenţă niciodată (Barthes R. 1980). Timpul îşi vede de mersul lui, lăsând asupra oamenilor şi lucrurilor, urmele trecerii sale încetul cu încetul. Fotografia se prezintă omului ca un mijloc excepţional, deşi cu siguranţă derizoriu, de a rezista trecerii timpului, un mijloc, cu atât mai derizoriu de rezistenţa în faţa dispariţiei, a morţii (vocaţia cinematografică este aproape aceeaşi cu deosebirea că pune mai mult în valoare o acţiune decât o exitenţă). Deja la sfârşitul secolului al XIX – lea se poate fotografia orice căci sensibilitatea filmelor se va îmbunătăţii deoarece timpul de expunere e redus în mod progresiv la o miime de secundă, de unde şi numele de „instantaneu" folosit mult timp pentru fotografie. Aria fotografiei se diversifică în particular datorită noilor materiale optice, ce permit din punct de vedere vizual, mărirea distanţei, sau, din contră, apropierea de subiect fără a se deplasa (datorită obiectivelor cu distanţe focale diferite şi a teleobiectivelor). Unghiul larg şi panoramica aduc modificări imaginii asupra lumii în comparaţie cu câmpul tradiţional al ochiului uman. De asemeni în domeniu măririi şi micşorării fotografia îşi va aduce contribuţia la dezvoltarea şi comunicarea cunoaşterii ştiinţifice (vezi de exemplu imageria medicală). Subliniem de asemeni valoarea de document a fotografiei, indiferent că imaginea este argintată sau digitală. În acest sens este suficient să amintim fotoreporterii de război care au surprins scene din războiul Crimeii (1855), războiul de secesiune din S. U. A.,

războiul de independență din 1877 etc. (Carol Popp Szathmary născut la Cluj, pictor şi fotograf este se pare printre pionierii fotoreporterilor de război, participând la războiul Crimeii şi mai apoi la cel din 1877). De asemeni fotografia a fost un instrument din marile expediții geografice, etnologice începând cu a doua jumătate a secolului al XIX - lea , căci oamenii de ştiință au văzut în fotografie imediat un document sigur, detaşat de orice emoție. Fotografia reține imagini – document înfățişând vestigii arheologice, peisaje din cele mai inaccesibile zone terestre, omul şi practicile sale sociale şi culturale în cadrul diferitelor comunități, monumentele cele mai importante, străzile cu oameni obişnuiți, evenimentele (strada fiind ca o scenă de teatru care îl va fascina mereu pe spectatorul – fotograf şi pe care se joacă zi şi noapte tot felul de scenarii, triste sau vesele).

Istoria fotografiei este aceea a unei arte care s-a constituit din genurile moştenite de la pictură: natura moartă, nud, portret, peisaj. Fotografia străzii cu teatrul său este un întreg creat din piesele sus amintite. Se pare că folosirea orizontală a cadrului aparatului (în special de format 24 / 36) permite operarea cu multă uşurință a unui decupaj al acestei realități care este strada (Bauret G. 1992). Astfel că în istoria fotografiei strada devine repede un spațiu privilegiat care se pretează compozițiilor celor mai diverse, ca şi când viața modernă, aşa cum se manifestă ea în oraş, nu şi-ar fi găsit până acum o transpunere potrivită în pictură. E adevărat că pictorii impresionişti au încercat să traducă atmosfera urbană, dar fotograful, prinzând momentul şi jucând pe mobilitatea sa şi a aparatului nu percepe doar o formă sau un edificiu; el reține în acelaşi timp o situație, o întâlnire între personaje prin ceea ce aceasta are trecător şi arată ceea ce ochiului neantrenat îi scapă când merge pe stradă. Unii fotografi sunt interesați mai ales de mişcarea subiectelor umane şi de semnificația raporturilor lor, alții se consacră simplei compoziții a imaginilor pornind de la liniile, formele şi materialele arhitecturale, de la urbanism, în ceea ce acesta are mai structurat sau dimpotrivă mai anarhic. Vorbind despre relațiile fotografiei cu ştiința sau arta , nu trebuie să uităm că primii fotografi au fost cercetători înainte de a fi artişti. Primii fotografi încearcă înainte de toate să perfecționeze o tehnică şi progresul în acest domeniu are ca scop aprofundarea cunoaşterii unui subiect: fotografia este strâns legată de observație, iar observația este una dintre bazele demersului ştiințific. Să ne amintim de cercetarea mişcării omului şi calului de la sfârşitul secolului al XIX-lea realizată prin descompunerea mişcării acestora grație secvențelor de imagini foarte

apropiate în timp. Aşa a fost lămurită printre altele enigma galopului calului, datorită inventării de către Marey a puştii fotografice (1882) care permitea fixarea detaliilor pe care ochiul nu ajunsese să le vadă până atunci. Apoi pe măsură ce se perfecționează aparatul de fotografiat (scurtarea extremă a timpului de expunere şi utilizarea blitzului ultrarapid, ambele elemente fiind perfect simultane) ni se dezvăluie realități vizuale fascinante, poetice chiar, până atunci pentru noi invizibile (imaginea picăturii de lapte în contact cu suprafața acestui lichid, evoluția fantastică a păsărilor în zbor, mişcări ultrarapide a unor ființe sau fenomene etc.). Dacă mecanica opturării şi chimia suprafețelor sensibile reduce considerabil timpul de expunere, fotografii dispun în domeniul opticii de noi mijloace care le permit cercetarea / explorarea infinitului mare ca şi a infinitului mic, ceea ce înseamnă contribuții importante în astronomie, fizică, biologie, microbiologie, medicină etc. dar şi extinderea fără limite a biosferei umane şi descoperirea deci a noi aspecte vizual –plastice la care nu avem acces decât subliminal. Miniaturizarea tehnicii fotografice permite de mulți ani explorarea fotografică a interiorului corpului uman viu, relevând pentru nespecialişti forme abstracte, uneori fantastice, halucinante (adevărate cataclisme digestive, furtuni respiratorii, peisaje microbiologice uimitoare). În ce măsură aceste experiențe, cercetări, explorări cu caracter ştiințific în esență dar indiscutabil şi cu virtuți artistice au influențat artele plastice, literatura etc.? Cu siguranță descompunerea mişcării într-o succesiune de instantanee a influențat futurismul curent artistic care a fost atras, fascinat de mişcare, viteză, maşini; fotografiile aeriene (luate din zborul avionului de la diferite înălțimi) i-a relevat pictorului futurist noi aspecte şi viziuni asupra realității terestre. Lărgind considerabil „peisajul lumii" mari şi mici, descoperind noi aspecte la care nu aveam acces vizibil înainte, făcând vizibile aspecte ultrarapide, infinit de mici sau sufocant de mari, fotografia, cu caracterul ei uneori suprarealist sau hiperrealist, alteori fantastic, ireal a influențat cu siguranță tendințele artiştilor spre suprarealism, abstracționism informal, geometric, liric, gestual, hiperrealism, expresionism abstract etc. din zbuciumatul secol XX abia încheiat. Cu siguranță, prin faptul că se pretează la manipulări, montaje, trucaje, dând naştere la imagini şi mai tulburătoare, care ar putea foarte bine aminti de cele din vise fotografia a stârnit un viu interes şi din partea suprarealiştilor. Fotograful şi artistul Man Ray a lăsat imagini despre care am putea spune că sunt cu totul fabricate (razogramele). De altfel

diferențele, schimburile, influențele reciproce dintre fotografie şi pictură sunt mereu prezente într-o pulsație imprevizibilă (Hockney a reuşit în mare parte s-o facă vizibilă după cum am văzut). Astfel la sfârşitul secolului al XIX-lea s-a remarcat maniera pictorialistă în fotografie, apoi în primele decenii ale secolului XX pictura a preluat de la fotografie descompunerea mişcării, montajul, trucajul; în anii '80 ai secolului abia încheiat acelaşi David Hockney, pictor, desenator, fotograf, a întreprins cercetări pe imaginea fotografică multiplă inventând un fel de puzzle care amestecă mai multe perspective, ceva asemănător cubismului analitic (Bauret G. 1992). Andy Warhal a practicat fotografia pentru a o deturna apoi tehnic şi plastic spre pictură; pentru el fotografia nu era decât un pretext. Sunt de asemeni semnificative relațiile fotografiei cu instalațiile şi acțiunile (performance) ca activități / manifestări, direcții artistice: fotografia este o mărturie a acestor acțiuni împreună cu imaginea video, esențialul fiind mai ales ideea de a păstra o urmă pentru posteritate din ceva perisabil sau efemer, ce nu se produce din nou niciodată. Tot în acest context, de exemplu, Christian Baltannski se prezintă drept un pictor care utilizează fotografia. Este interesant dacă punem problema în termenii relației tehnoştiință – artă, cum o imagine mecanică / chimică îi relevează omului aspecte pe care nu le seizează altfel şi pe care artistul le exploatează în construirea imaginilor sale (extinderea instrumentelor, mijloacelor cognitive în afara creierului uman, fenomen remarcat de cognitivişti se manifestă şi în domeniul artistic).

Introducerea fotografiei în laboratoare a dezvăluit ştiinței, dar nu numai ei, taine şi frumuseți ascunse vederi. Structurile ascunse în cel mai amorf cristal apăreau asemenea unor vibrante arhitecturi gotice; într-un strop de apă de mlaştină se deschidea un peisaj hieratic, animat de stranii vietăți. Prin intermediul fotografiei s-a demonstrat mai convingător decât în zeci de pagini de tratate că imaginația naturii este infinită, uneori părând mai surprinzătoare decât cea umană (vezi Callois R. 1974). Oare întâmplător întâlnim similitudini izbitoare între structurile artistice abstracte (lirice, geometrice, informale, expresioniste etc) şi anumite structuri naturale? Sunt binecunoscute transcodările lui Țuculescu din microbiologie în pictură (aşa zişii licurici plastici – virgulițele, semnele x, punctele, ochii etc) nu numai cele din scoarțele olteneşti. Lumea subacvatică, lumea cosmică, microstructurile viului fotografiate în interior, toate pulsând de viață, de forme şi culori uimitoare ne dezvăluie prin intermediul imaginilor faptul că

„universul nu este doar mai bizar decât îl gândim noi ci este şi mai bizar decât il putem imagina” (Haldane, citat după Catinca M. 1896). Fotografia în infraroşu a devenit un prețios instrument de lucru, cu posibilități, practic nelimitate, imaginile apărând în culori dictate de radiațiile termice. Cu aerofotografia în infraroşu se descoperă străvechi cetăți ascunse sub pământ; pădurile îşi dezvăluie toată gama de esențe, frunzele reflectând diferit radiațiile.

Fotografia este în sine o tehnică dar şi un limbaj şi acest limbaj are mai multe forme şi mai multe aplicații: de la fotografia ştiințifică, documentară, jurnalistică, de modă până la cea artistică. Sub numele de fotografie se aliniază tot felul de practici foarte diverse. Fotografia, împreună cu celelalte imagini tehnice (filmul, imaginea video, imaginea sintetizată de calculator, imageria ştiințifică etc.) a extins, a complexificat videosfera umană împreună cu imaginile tradiționale (normale) cu care se intersectează mereu influențându-se reciproc. Ponderea imaginilor tehnice (mecanice, chimice, electronice, digitale etc.) în ambianța vizuală şi culturală umană este tot mai mare. Omul trăieşte, simte gândeşte tot mai mult în funcție de imaginile create de el. Toate imaginile tehnice contemporane ne înconjoară pentru a structura magic „realitatea” noastră şi pentru a o schimba într-un scenariu global de imagini (Vilem F. 2003).

13.7. IMAGINEA FILMICĂ

Imaginea filmică (cinematografică) este complexă ea având coagulate în fiinţa ei elemente vizuale (mişcare lumină, culoare, textură, spaţialitate) elemente sonore (vocile actorilor, zgomote, muzică) şi elemente narative. Cinematograful este un mijloc de exprimare artistică, adică de descriere a mişcării, a luminii, a sunetelor dar şi a tăcerilor, totul brodat pe o anumită liniaritate narativă. De fapt filmul este construit dintr-o succesiune de imagini „lipite” unele de altele, (în fapt o mulţime de fotograme) discontinuitatea fiind una din

caracteristicile acestei arte care s-a născut dintr-o imagine tehnică (datorită inventării puştii fotografice).

Filmul ne-a îmbogăţit nu numai cunoştinţele, dar şi experienţa de viaţă, dându-ne posibilitatea să vedem mişcări care altfel ar fi prea rapide sau prea încete pentru puterea noastră de a le percepe. Dacă ritmul de filmare este mai lent decât cel de proiectare (dacă se filmează de exemplu numai câte un cadru pe oră sau pe zi), acţiunea redată pe ecran se accelerează şi putem efectiv vedea ceea ce altfel am putea doar reconstitui mental (creşterea ierbii, a unui copac etc.). Dacă în schimb filmarea se face cu viteză mare, la proiectare putem vedea cum un glonţ străbate încet un panou de lemn. Filmarea cadru cu cadru ne-a dezvăluit că orice comportament organic se distinge prin gesturi expresive, semnificative, pe care înainte le consideram un atribut al omului şi animalelor (Arnheim 1979). Activitatea unei plante agăţătoare nu este o simplă deplasare în spaţiu . vedem tulpinile căutând în jur, şovăind, întinzându-se şi, în sfârşit, agăţându-se de un obiect convenabil (asemeni unui alpinist) cu exact felul de mişcări care trădează neliniştea, dorinţa şi satisfacţia împlinirii (Arnheim 1979).

A vorbi despre film, despre complexa imagine filmică (a unui fragment de film) înseamnă a transcoda ceea ce ţine de vizual (descrierea obiectelor filmate – personaje, decoruri, peisaje, animale etc – a culorilor, a mişcărilor – personajelor, camerei de filmat, a luminii, cadrajului şi a planurilor), de filmic (montajul imaginilor), de sonor (muzică, zgomote, accente, calitatea şi tonalitatea vocilor). Cinematograful, cum era de aşteptat, a asimilat substanţa altor mijloace de exprimare anterioare lui, ca de exemplu literatura, arta grafică (benzile desenate), spectacolele pe scenă etc. La începuturile sale cinematograful a fost asociat în Statele Unite cu circul, cabaretul, vodevilul, cu alte show – uri; în Franţa cu „café concert-ul", în Marea Britanie cu lanterna magică iar în ţările mediteraneene cu teatrul de umbre; în Japonia cu kabuki sau cu shimpa (Leutrat I.L. 1992).

Georges Melies, regizorul care produce primele filme de ficţiune în care aplică o serie de trucaje ingenioase (asta se întâmpla prin anii 1896) era de fapt prestidigitator şi conducea un teatru specializat în numere de iluzionism şi prestidigitaţie.

Cinematograful s-a intersectat de-a lungul timpului cu diverse arte, cu diverse tendinţe. De exemplu „Cabinetul doctorului Caligari” film de Robert Wienne din 1919, nu se inspiră atât din literatură ci mai cu seamă din pictură (expresionism), el părând a fi mai degrabă filmul scenografilor şi machiorilor (Rusan R. 1984). La începuturile sale spaţiul filmic era structurat pe conceperea ecranului ca o scenă de teatru sau music – hall, camera fiind reglată din punctul de vedere al publicului în raport cu ecranul. Deci cinematograful aşa zis primitiv, se baza pe experienţa vizuală a spectatorului din sala de teatru. Primele filme erau realizate într-un singur plan (o vedere cum se spunea la începuturile secolului XX). Discontinuitatea sau mai exact non – continuitatea cinematografului primitiv erau date de:

- <u>non-omogenitatea</u>: filmele earu construite din tablouri, separate prim mari elipse narative pe care intertitlurile abia reuşeau să le umple ele nefiind neapărat un liant narativ logic foarte strâns cu imaginile, decorurile naturale şi pânzele pictate care se succedau oarecum neglijent, greşelile de legătură între două imagini (falsele - racorduri) fiind abundente;
- <u>non-închiderea</u>: copiile erau vândute şi nu închiriate, utilizatorii puteau schimba locul unor secvenţe sau planuri, tăia bucăţi dintr-un film, ele devenind astfel structuri deschise;
- <u>non-linearitatea</u>: se observă numeroase exemple de salturi în timp de la o scenă la alta sau de la un plan la altul pe peliculele începuturilor (ceea ce în cinematograful clasic ar fi considerat un fals racord temporal).

Începând de prin anii 1915, sub influenţa „marilor forme romaneşti” ale secolului al XIX – lea, şi datorită spiritului creator a lui

Griffith precum şi raţionalizării producţiei de filme în marile studiouri de la Hollywood, imaginea filmică, ca modalitate de expresie va deveni treptat clasică fiind supusă clarităţii, omogenităţii, liniarităţii, coerenţei povestirii şi impactului dramatic.

Continuitatea narativă a derulării imaginilor filmice, sub influenţa romanului, va fi elaborată treptat pe baza următoarelor principii:

- omogenizarea semnificativului vizual (decoruri, lumini) şi a semnificativului narativ (relaţii, intertitluri / imagini, jocul actorilor, unitatea scenariului, istorie, profil dramatic, tonalitatea ansamblului) şi apoi a semnificativului audio vizual, (sincronismul imaginii şi a sunetelor – cuvinte, zgomote, muzică);
- linearizare, prin modul de a lega un plan cu cel următor (legătură în mişcare, legătură pe privire, legătură pe sunet; ulterior vocile, off, dialogurile, muzica devin mijloace puternice de linearizare a discursului / imaginii cinematografice , Francis V. 1993).

Influenţa structurală a romanului asupra cinematografului se vede şi în mobilitatea, supleţea din ce în ce mai mari ale punctului de vedere: camera nu se mai mulţumeşte să înregistreze scena din exterior (din locul spectatorului din primele rânduri) ea putând să ocupe locul unui personaj sau al altuia şi să facă să alterneze punctele de vedere ale acestora cu cele ale „Marelui Pictor”. Tot lui Griffith îi datorăm montajul alternat şi tehnica insert-ului, acest prim plan de detaliu, care în dinamica unei scene, dă o informaţie importantă spectatorului subliniind impactul dramatic al imaginii / acţiune. Din imagine dominant tehnică la început şi considerată o nouă metodă de cercetare ştiinţifică, imaginea filmică se va transforma treptat. Cronofotografia cum a fost numită posibilitatea de a face vizibilă mişcarea ultrarapidă sau extrem de înceată de către Marey, îl va face pe Albert Londe, însărcinat de Charcot să conducă laboratorul de fotografie medicală de la Salpetriere, să recunoască cinematografului doar calitatea de accelerare sau încetinire care făceau vizibile mişcări

ce altminteri scăpau ochiului (Leutrat I.L 1992). Walter Benjamin (apud. Leutrat I.L 1992) face o observaţie uluitoare scriind că cinematograful „ne deschide experienţa inconştientului vizual, aşa cum psihanaliza ne descoperă inconştientul instinctiv” (vezi şi Vasile Dem Zamfirescu 1998, 2001, Opre A. 2002).

Filmul, ceea ce am putea numi succesiune rapidă de fotograme (minimum 24 pe secundă), se transformă treptat sub influenţa când a picturii, când a teatrului dar mai ales a structurii romanului secolului al XIX devenind treptat o nouă formă de expresie, poate cea mai complexă (a 7- a artă) unde se înlănţuie mişcare, obiecte, culoare, lumină, atmosferă, voci, zgomote, muzică toate brodând o naraţiune. În structurarea filmului clasic vor domina scena (durata proiecţiei) şi secvenţa (ansamblul de planuri, prezentând o puternică unitate narativă) separate / legate prin fisurile de demarcaţie nete (fundalul negru, fundalul înlănţuit). Din punct de vedere formal, filmul este o succesiune de tranşe de timp şi de tranşe de spaţiu aspect determinat de imaginea mişcării care se desfăşoară în timp real (modificabile prin viteza mişcării şi montaj) ,in spatii diferite (modificabile si ele prin miscarea camerei , montaj etc.). De aceea, în practica cotidiană a producţiei unui film, ultimul stadiu al scenariului este decupajul: operaţie care constă în a decupa, (tăia) o acţiune / povestire în planuri şi în secvenţe înaintea turnării. Din această decupare în planuri şi secvenţe rezultă ceea ce se cheamă relaţia de continuitate – discontinuitate în derularea imaginii filmice. Continuitatea şi discontinuitatea derulării imaginii filmice rezultă din racordarea sau lipsa de racordare spaţială şi temporală dintre planuri. Racordarea dintre planuri deci efectul de continuitate poate fi realizat la nivelul obiectelor, la nivelul spaţiului (racorduri de privire, de direcţie, de poziţie a obiectelor, fie a personajelor), la nivelul spaţiului – timp. Fiind o imagine a mişcării efective nu doar a dinamicii ca în pictură, imaginea filmică încorporează în fiinţa sa şi timpul ca durată, ea

desfăşurându-se şi în timp la fel ca muzica nu doar în spaţiu ca pictura sau sculptura. În privinţa spaţiului, treptat creatorii de imagini filmice au înţeles că singurul spaţiu al cinematografului este acela al ecranului şi că acesta este infinit manipulabil printr-o serie întreagă de spaţii reale posibile şi că dezorientarea spectatorului este unul din instrumentele fundamentale ale cineastului. În acest sens este benefică compararea, asemănarea dintre procedeul descoperit de Eisenstein - o serie de planuri succesive arătând acelaşi subiect sub unghiuri diferite – şi cubism. În diverse studii de instrumente cu coarde realizate de Juan Gris în jurul anului 1912 se observă un motiv central compus din trei „gros planuri” (Burch N. 1986). Influenţa reciprocă dintre fotografie, film şi pictură este şi mai evidentă la Marcel Duchamps, la lucrările sale din 1911: este vorba despre portretele surorilor sale, o compoziţie în care capetele fără trup sunt văzute de două ori, de fiecare dată din acelaşi unghi (Grigorescu D. 1972). De altfel însuşi Duchamps va mărturisi mai târziu că cinematograful şi fotografiile suprapuse îi demonstrează posibilitatea de a combina diferite unghiuri de perspectivă într-un singur tablou (Duchamps M. 1958). Referitor la celebra lucrare „Nud coborând scara”, Duchamps elaborase viziunea sa asupra mişcării, pornind de la premisele cubiste, dar mai ales de la o concepţie foarte personală a integrării mişcării în pictură, întemeiată în mare măsură pe tehnica cinematografului, pe care artistul o studia, pe atunci, cu foarte mult interes (Lebel R. 1959). Prin anii 1920 – 1923 găsim la Eisenstein în racordarea planurilor o viziune asemănătoare, el arătând acelaşi obiect din unghiuri diferite. Succesiunea pe ecran a două planuri arătând două puncte de vedere ale aceluiaşi „câmp” (subiect) relevă diferenţe şi similitudini creind un joc de tensiuni care dă naştere „poeziei filmice”. Organizarea plastică vizuală din plan în plan poate fi făcută nu doar prin „tăieturi clare” ci şi prin „efectul dizolv”. Desigur sunt şi legături, racorduri între planuri dinamice, jonglând cu schimbări de direcţii şi de viteze. Cineaştii au şi

alte mijloace de exprimare pe lângă cele menţionate: profunzimea planurilor, unghi şi înălţime ale camerei şi subiecţilor, durata planului. În afara acestor parametri ce ţin mai ales de decupaj , întâlnim printre mijlocele de expresie filmice şi nişte parametri fotografici dihotomici – clarul şi neclarul, contrastul şi tonalitatea, alb – negrul şi fotografia color. Exploatarea clarului şi neclarului (prin site difuzoare sau prin plăci frecate cu vazelină), montaj accelerat, ralenti-uri, supraimprimări, simple sau multiple, trecere la negativ, jocuri de motive vizuale şi alte resurse filmice sunt convocate şi exploatate de către „impresioniştii francezi" ai anilor ’20, pentru a compune „simfonii vizuale şi ritmice" în încercarea de a elibera noua artă de teatru şi roman „şi a o transforma în „cinematograful pur" sau „muzica ochilor"" (Francis V. Anne G.I.1993).

Influenţa pictorilor şi a arhitecţilor asupra filmului expresionist german (1907 - 1926) se manifestă prin recurgerea la decoruri ireale sau monumentale şi în munca de compoziţie a imaginilor filmice: opoziţii puternice între umbre şi lumini, stilizare, spaţiu picturalizat şi teatralizat fără limită. Este un cinematograf al „viziunilor" şi „halucinaţiilor" opus radical realismului şi verosimilului. Machiajul, costumele şi jocul actorilor (elemente teatrale) participă împreună cu celelalte mijloace menţionate mai sus, la crearea unui univers artificial, halucinant, tulburător cu mesaje labirintice, creaturi neobişnuite (somnambuli, manechini, roboţi, Golem, doctori criminali, dubluri etc.). De altfel filmul negru, de groază va fi marcat peste timp de experienţele expresionismului german.

Demne de semnalat sunt interferenţele dintre film şi mişcările dadaiste şi suprarealiste din anii 1920 – 1930. Astfel în Germania sunt încercări de compoziţii vizuale centrate pe forme abstracte în mişcare (Simfonie diagonală, Eggeling 1923) sau pe ritmuri pure (seria Ritmuri, Rihter 1921 - 1926). Dadaiştii francezi rămân în film figurativi iar mişcarea este exploatată cu resurse ale montajului, ale

supraimprimării şi prin diverse trucaje vizuale. Ei se joacă cu imagini şoc, cu montajul accelerat. Suprarealiştii (Buñuel şi Dali – Câinele andaluz, 1928) nu ascultă de logica povestirii clasice, cultivă rupturile, onirismul, imaginile mentale, confuzia între subiectivitate şi obiectivitate, viziunile agresive dezvoltând o suită de stări de spirit care se deduc una din alta. Cinematograful modern îţi găseşte originile în Europa de după război, cu neorealismul italian. Prin anii 1950 – 1960, cinematograful poate dialoga de la egal la egal cu celelalte arte, teatrul, pictura şi mai ales literatura. Cinematograful modern e definit, de multe ori, prin inversarea termenilor din definirea filmului clasic: refuzul profunzimii, al linearităţii, al unei anumite dramaturgii, al iluminării şi al jocului actoricesc, insistenţă pe momente goale, pe gesturi fără finalitate, instaurarea unei temporalităţi necoerente, utilizarea unor racorduri false etc. (Leutrat I. L. 1992). Într-o caracterizare mai precisă, faţă de modelul clasic, filmul modern se caracterizează:

- prin povestiri mai laxe, mai puţin legate organic, mai puţin dramatizate, comportând momente goale, lacune, probleme nerezolvate, scopuri câteodată deschise sau ambigue;
- prin personaje mai puţin net desenate, adesea în criză (criză a cuplurilor, criză psihologică), puţin înclinate către acţiune;
- prin procedee vizuale sau sonore deranjând frontierele dintre subiectivism (al personajului, al autorului) şi obiectivitate (a ceea ce este arătat): vise, halucinaţii, fantasme, amintiri, alternate brusc cu imagini ale „prezentului obiectiv” (vezi Fellini, Bergman, Saura toţi precedaţi de Buñuel); amestec de stil documentar sau reportaj cu o filmare de ficţiune mai clasică (Godard); manipulări temporale producând spectatorilor efecte de confuzie între prezent, trecut şi timp imaginar (Resnais);
- printr-o prezenţă puternică a autorului, a mărcilor sale stilistice, a privirii sale asupra personajelor şi a istoriei pe care o povesteşte;

comentariu narativ (vocile off la Truffaut), mişcări de aparat, rupturi stilistice bruşte (Godard), prim – planuri inexistente, planuri lungi fixe (Bergman);

- printr-o anumită tendinţă spre reflexivităţi, adică spre a vorbi despre sine despre cinema, despre filme, despre reprezentare şi despre arte, despre relaţii între imagine, imaginar şi real, despre creaţie (vezi Fellini „8 ½ ”, Truffaut „Noaptea americană”, Godard „Dispreţul”, Antonioni „Profesiunea: reporter” etc.). De unde un gust pronunţat pentru citări directe (filme în film) sau indirecte (secvenţe inspirate şi alte secvenţe) şi, la anumiţi cineaşti pentru căutări formale exaltând cinematograful pentru el însuşi – Antonioni, Godard (Francis, V. Anne, G.L. 1993).

Observăm din această caracterizare a cinematografului modern că imaginea filmică este un precipitat în care se amestecă elemente aparţinând imaginii perceptive, onirice, halucinatorii, mintale, imagini gata făcute (influenţa anilor ’20 etc.), imagini tehnice brute, imaginii prelucrate, astfel încât frontierele dintre subiectivitate şi obiectivitate (dintre imaginile mintale, modelările mintale şi umwelt) se disipează.

În privinţa relaţiilor şi influenţelor expresiei cinematografice cu alte modalităţi de expresie, clasificarea / departajarea făcută de Aumat J. (1989) ni se pare relevantă: există o linie de cineaşti, o linie Keaton – Tati – Dreyer, care au făcut din mişcare, gestică, încetinire sau viteză, fizionomie sau chiar timp, preferându-le altora, formula în sine a filmului; am putea să-i etichetăm „cineaşti - coregafi”, după cum au fost botezaţi „cineaşti pictori”, cineaştii cadrului şi ai punctului din care se filmează (de la Bresson la Eisenstein) şi după cum am putea rezerva numele de „regizori de scenă” celor (filiaţia Renoir – Ford - Griffth) ce lucrează la aranjări axiale şi la jocul din afara câmpului şi regăsesc pictura în moştenirea dramatică comună. La această clasificare s-ar putea adăuga „cineaşti graficieni”, aceia ai liniei şi ai aparenţei, anumite mişcări ale camerei fiind ca o caligrafie al cărei traseu, pentru

a fi perceput, trebuie să facă obiectul unei transpoziţii în corpul său sau în spiritul spectatorului (Leutrat I. L. 1992).

Fotograful a dat naştere cineastului care ştie să reproducă sau să producă mişcarea şi să redea astfel mişcarea cea mai directă a vieţii. Ceea ce tabloul nu poate decât să sugereze, cinematograful înfăţişează. În loc de o singură scenă el ne face să vedem o acţiune lungă şi complexă. Stăpân al mişcării, stăpân al timpului ca şi al spaţiului la cu totul alt nivel decât pictura, cinematografului îi este mai uşor să povestească întâmplări şi să reprezinte, în manieră naturalistă, realistă, impresionistă, onirică, fantastică etc. orice fel de subiecte.

Psihanaliza şi cinematograful au pornit la drum, practic, în acelaşi timp. A fost remarcată adesea, analogia între poziţia spectatorului la cinematograf şi în şedinţa de hipnoză. Fascinaţia imaginii filmice continuă asupra oamenilor doar că ea s-a mutat treptat din sălile de cinema în intimitatea apartamentului prin intermediul noilor tehnologii (TV, video, computer). Fascinaţia psihanalizei s-a diminuat dar nu a dispărut ca viziune psihologică asupra omului. Amândouă au modificat mai mult sau mai puţin viziunea noastră asupra lumii şi asupra noastră ca fiinţe umane.